



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO MESTRADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**INDÚSTRIA CULTURAL X CONCEITO-IMAGEM EM ADORNO E CABRERA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO USO DE CINEMA NO
ENSINO DE FILOSOFIA**

Recife-PE
2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO MESTRADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**INDÚSTRIA CULTURAL X CONCEITO-IMAGEM EM ADORNO E CABRERA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO USO DE CINEMA NO
ENSINO DE FILOSOFIA**

Maria de Fátima Pires Raposo de Matos Souza

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife, como requisito para o recebimento para o recebimento do título de Mestre em Filosofia. Orientador: Professor Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento.

**INDÚSTRIA CULTURAL X CONCEITO-IMAGEM EM ADORNO E CABRERA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO USO DE CINEMA NO
ENSINO DE FILOSOFIA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento
Presidente da banca

Dr. Junot Cornélio de Matos (UFPE)
Membro titular

Dr. Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE)
Membro titular

Dr. Daniel Figueiras Alves (UFPB)
Suplente

Dr. Danilo Rodruigues Pimenta (UNIMEP)
Suplente

Ao meu querido pai (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta pesquisa à minha mãe, Odete e as minhas irmãs: Catarina, Izabela, Tereza, Eneida, Fernanda e Juliana.

Agradeço especialmente a Jurema, que me ajudou a conhecer novas perspectivas cinematográficas.

Aos meus sobrinhos.

A todos os meus amigos e amigas, em atenção aos companheiros da filosofia e da vida: Prof^o: Dr. Flávio Carvalho, Prof. Mozart Machado e a Prof.^a Corina Conceição e ao Mestre em Filosofia Prof^o Iron Mendes, que me incentivou a fazer parte deste relevante projeto.

Agradeço também a Danilo Lima, por sua contribuição à organização desta pesquisa.

Por fim, sou grata a todos os que compõem o Mestrado Profissional de Filosofia (funcionários, professores, alunas e alunos), em especial ao Prof. Dr. Junot Cornélio Matos e ao meu orientador, Prof^o: Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento, pelo seu comprometimento e paciência.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa, através da concessão da bolsa.

RESUMO: O cinema é uma expressão artística de grande significação semântica e simbólica. Os filmes, na visão filosófica, abre novas perspectivas de contato com este inexorável mundo da imagem. A partir de suas manifestações, permitem compreender um aspecto da sociedade e como entes conclusos, que não demandam nenhuma abordagem crítica, mas, pelo contrário, que abram a possibilidade de serem investigadas, afirmadas, negadas, construídas e desconstruídas. Dentro do contexto pedagógico, o cinema é uma poderosa ferramenta para formulação de práticas pedagógicas eficientes, uma vez que o filme incluem de formas harmoniosas elementos de diversas áreas de conhecimentos de forma harmoniosas e cativantes. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo de fazer uma análise crítica da aplicação de uma intervenção pedagógica que tem como base a utilização do cinema como ferramenta de ensino, utilizando uma sequencia didática iniciando-se de aulas teóricas que possuem como intuito apresentar uma bagagem teórica para um melhor entendimento dos filmes, criação de uma sala cinematografica, uso de filmes e um *feedback* a partir de atividades com os discentes. Foi visto que a utilização do cinema como ferramenta de ensino de filosofia mostrou-se eficaz devido ao aumento da participação e também do melhor dominio dos conteudos abordados, pois a utilização dessa arte tornou as aulas mais dinâmicas e inclusiva dos conhecimentos e exposição dos conhecimentos dos discentes.

Palavras-chaves: Cinema, ensino-aprendizagem, filosofia

ABSTRACT: Cinema is an artistic expression of great semantic and symbolic significance. The films, in the philosophical view, open new perspectives of contact with this inexorable world of the image. Based on their manifestations, they can understand an aspect of society and how to conclude, which does not require any critical approach, but, on the contrary, which opens up the possibility of being investigated, declared, denied, constructed and deconstructed. Within the pedagogical context, cinema is a powerful tool for the application of efficient pedagogical practices, since films reproduced in a harmonious way are elements of several areas of knowledge in a harmonious and captivating way. In this case, the present work aimed to make a critical analysis of the application of a didactic sequence that is based on the use of cinema as a teaching tool, to use a pedagogic intervention initiated from theoretical classes that use as an aim to exhibit a theoretical background for a better understanding of films, children in a cinema room, use of films and feedback from activities with students. It was seen that the use of cinema as a teaching tool for philosophy proved to be effective due to the increase in participation and it is also the best domain of the examined contents, since the use of this art became more dynamic classes and included studies and exhibitions by student students.

Keyword: Cinema, teaching-learning, philosophy

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Nuances profundas da concepção de Julio Cabrera sobre o potencial filosófico imagético do cinema..... | 26 |
| Figura 2: Organização do cinema na E. E. Cícero Bezerra | 50 |
| Figura 3: <i>O Show de Truman</i> | 51 |
| Figura 4: Alunos assistindo ao filme ao Show de Truman..... | 52 |
| Figura 5: Imagem da Redação Indústria Cultural e o Show de Truman | 55 |
| Figura 6: Cena em que Sylvia, figurante contratada do Show, tenta dizer a verdade a Truman..... | 56 |
| Figura 7: Imagem do documentário feito pelas alunas sobre o filme o Show de Truman..... | 57 |
| Figura 8: Poster do filme Mulher Maravilha | 59 |
| Figura 9: Poster do filme Central do Brasil | 64 |
| Figura 10: Os alunos Vitor Gabriel, Erik Gabriel e as alunas Alice Anjos e Gabriela Kauany, em depoimentos sobre o filme Central do Brasil..... | 65 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 10 |
| 1 Cinema e Filosofia | 14 |
| 1.1 A Teoria Crítica analisa o Cinema | 14 |
| 1.2 Razão logopática, conceito – imagem e cinema em Julio Cabrera | 22 |
| 1.3 Cinema, Teoria Crítica e Cabrera | 30 |
| 2 Cinema e Educação | 35 |
| 2.1 Sobre o Ensino de Filosofia: algumas questões teóricas | 35 |
| 2.2 O uso educativo do cinema em sala de aula | 41 |
| 3 Metodologia | 48 |
| 4 A Intervenção | 50 |
| 4.1 O uso do cinema nas aulas de Filosofia: questões práticas | 50 |
| 4.2 Análise dos resultados obtidos na pesquisa | 66 |
| Conclusão | 70 |
| Referências | 73 |
| Filmografia | 75 |

Introdução

No contexto escolar e social, os alunos e alunas já estão imersos num universo marcadamente imagético. Pensar a imagem, como o pensamento, são prerrogativas de uma educação do olhar. Assim, o cinema, enquanto linguagem específica é um grande aliado em relação às atuais demandas educacionais. Alunos e alunas veem, criam e interpretam imagens, dentro e fora da escola. Existe um exercício semântico/ cognitivo/ afetivo de quem cria e de quem vê a imagem. Foi na própria prática de ensino, no âmbito da filosofia, que esta pesquisa nasceu.

O cinema impacta naturalmente o olhar, Cabrera (2007) destaca em sua obra que o espectador cria em silêncio, ao ver uma cena, uma imagem ou o conceito imagem total de um filme. O cinema, portanto, diz respeito a tudo que é humano. Daí a sua relevância na sala de aula, no ensino de filosofia. Pelo cinema e no cinema, a filosofia encontra morada.

A utilização do cinema como ferramenta pedagógica tais é uma forma eficaz para ajudar os alunos a transformarem informações em conhecimento, que é uma habilidade essencial para o desenvolvimento intelectual do mesmo, ajudando com isso, na promoção de interesse pelo aprendizado. A escola é um ambiente essencial para o desenvolvimento do aluno, no qual o mesmo têm suas primeiras experiências sociais, além do desenvolvimento e trocas de conhecimento, tendo que ser um local de acolhimento, alegria e motivação.

A escola, quando cumpre apenas a função protocolar institucional, irá de encontro ao seu verdadeiro fim: formar pessoas em suas humanidades, integrá-las a uma ética pautada na empatia, na incessante busca por um mundo melhor, onde se vislumbre futuros profissionais comprometidos com a construção coletiva. A escola é o lugar onde se planta as sementes de uma vida feliz, tanto coletiva quanto individualmente. Vida feliz aqui não significa um lugar paradisíaco onde todos os conflitos sejam ocultados, mas a inserção da coragem de lidar com a imprevisibilidade e a diferença, próprias do mundo da vida.

A grade curricular escolar permite, dentre suas principais características, desenvolver habilidades distintas para a formação integral do aluno, permitindo que o mesmo seja um cidadão ativo na sociedade. Dentro das áreas das ciências humanas, em especial a filosofia ajuda na compreensão e desenvolvimento

humano ao longo da história, auxiliando de forma crucial a adequação e entendimento da humanidade quanto sociedade.

Dentro da base curricular da filosofia, o uso de práticas pedagógicas como uso e análise do cinema mostra-se como uma prática pedagógica eficiente na compreensão do subjetivo do conhecimento humano, uma vez que têm dentro de sua organização elementos como o pensar e a imagem, tendo uma extrapolação da impressão de realidade, na medida em que a recria, gerindo elementos psicológicos, filosóficos e sociais de forma harmoniosa e eficaz.

O cinema, ainda que seja um texto não escrito, demanda muitas outras de-codificações semânticas e simbólicas. Assim, os filmes, num solo filosófico, abrem novas perspectivas de contato com este inexorável mundo da imagem. Estas, em suas várias manifestações, deverão se distanciar das tendências em compreendê-las como entes conclusos, que não demandam nenhuma abordagem crítica, mas, pelo contrário, que abram a possibilidade de serem investigadas, afirmadas, negadas, construídas e desconstruídas.

A utilização de uma pesquisa-intervenção para a aplicação desta prática pedagógica permite guiar em direção a um espaço mais confortável e propício para a filosofia, que não pode ser confundido com o mero espontaneísmo da fala ou da escrita sem rigor, mas da criação singular em seu aspecto de produção autônoma. A utilização de um texto escrito ou nos debates resultantes das intervenções com o uso de cinema na sala de aula, alunos e alunas percebem a existência da identidade nas diferenças, nas oposições, nas transgressões, enfim, no que engendra o próprio pensamento. O cinema provoca alunos e alunas a sentir a filosofia na pele.

O trabalho com cinema em diferentes espaços escolares pela Universidade Federal de Pernambuco se deu a partir do ano de 2007, de onde desde as escolhas iniciais dos filmes, até a culminância da ação, muitas questões se impuseram como perguntas que precisam ser respondidas. Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional de Filosofia (UFPE) - fundamenta-se, por sua vez, na pesquisa-intervenção/ intervenção/pesquisa, norteou-se através dos seguintes questionamentos :

- Que filmes escolher?
- Existem filmes mais ou menos filosóficos?
- O cinema reproduz ou rompe com o *status quo*?

- Como pensar filosoficamente a partir de filmes?
- O cinema contribui, de fato, para imersão dos alunos e alunas na filosofia?
- Será que os filmes exibidos na escola precisam se afastar dos referenciais cinematográficos que os alunos e alunas já trazem com eles e elas?
- Será necessário fazer uma axiologia de filmes “comerciais” *versus* filmes "conceituais" para incluí-los nas aulas de filosofia?

O referencial teórico desta pesquisa, portanto, surgiu de uma necessidade advinda da própria prática. A filosofia anda flertando com o cinema desde sua origem. Filósofos como Adorno, Walter Benjamin, Deleuze, entre outros, tiveram o cinema como objeto de investigação, seja por encontrar nele um campo de profícua elaboração filosófica, seja para compreendê-lo à luz dos interesses políticos/mercadológicos. De toda forma, a intersecção entre cinema e filosofia já se impõe em sua efetividade. O cinema é um dado cultural pelo qual o humano eclode em suas especificidades: criação, busca se sentido, desconstrução, análise, síntese, conexão, universalidade, etc, são anseios genuinamente próprios do fazer, sentir, de indivíduos mergulhados no tempo e espaço. Pelas lentes da câmera, enfim, vemos nós mesmos e a própria humanidade, no belo e no grotesco. De qualquer forma, não saímos imunes ao contato com o cinema.

Os capítulos desta pesquisa acompanharam o percurso de nosso próprio movimento de investigação teórica. Pela relevância crítica da Escola de Frankfurt, nas vozes dos filósofos Adorno e Horkheimer, que se debruçaram sobre o impacto histórico das guerras na Europa e da eclosão do totalitarismo, assim como suas causas, alertou-nos também do vertiginoso avanço da **razão instrumental** no campo da arte, supostamente imune às suas influências. O primeiro capítulo, Cinema e Filosofia, que vai tratar da análise do cinema lançada pela Teoria Crítica, terá enfoque em Adorno e Walter Benjamin. Neste mesmo capítulo, no subitem posterior, os conceitos formulados pelo filósofo argentino Julio Cabrera, como **razão logopática** e **conceito imagem**, serão os eixos temáticos que nos possibilitará uma nova ampliação no arcabouço teórico proposto por Adorno, no que se refere a concepção do cinema preso nas malhas da Indústria Cultural. Exposto, então, os conceitos de ambos filósofos, os próximos itens, deste primeiro capítulo, terão a função de promover um diálogo entre Adorno e Cabrera, em suas possíveis convergências e divergências. No segundo capítulo, nossa pesquisa abordará a relação entre Cinema e Educação, no que tange ao uso educativo do

cinema nas várias experiências já implementadas nas diversas instituições educacionais do país. Por último, no terceiro capítulo, vamos analisar e descrever a pesquisa no âmbito da **intervenção**, relacionando-a ao debate teórico que fundamenta esta prática pedagógica no ensino de filosofia.

Almeja-se, com esta pesquisa-intervenção, contribuir para pensar e viabilizar novas alternativas pedagógicas para o ensino de filosofia.

1 Cinema e Filosofia

1.1 A Teoria Crítica analisa o Cinema

“Um homem é um gênio quando está sonhando”
Akira Kurosawa

Numa Alemanha marcada pelos horrores das guerras, na primeira metade do século XX, A Teoria Crítica se voltou para desvendar os mecanismos que engendraram graves problemas sociais causados por uma sociedade absorvida pela penetração da técnica, conseqüente da eclosão dos regimes totalitários, em várias âmbitos culturais e sociais. Filósofos como Theodor W Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm e Jürgen Habermas tematizaram filosófica e sociologicamente questões concernentes às conseqüências trazida, fundamentalmente, pelo desencanto da razão.

As conseqüências das guerras disparou o alarme de que o ideal proposto pelo Iluminismo de uma razão redentora, fosse capaz de elevar a humanidade a uma melhor versão de si mesma¹, na crença de que só a razão seria capaz de salvar o mundo das garras do antigo regime. Sendo assim, a Teoria Crítica agrupou esses filósofos numa certa unidade de preocupações temáticas, como o avanço do totalitarismo, o papel da ciência, a cultura de massa, as estratégias utilizadas pelas propagandas para captarem adesão ao crescente consumismo da época, a fim de refletirem sobre demandas de um contexto político e social que necessitava de análises críticas rigorosas e honestas.

Em 1923 nasce, na Alemanha, o Instituto de Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt. Neste importante centro universitário, defendia-se o princípio básico de que a atividade teórica deva estar intimamente ligada à *práxis*. Horkheimer, em 1934, afirma que “o valor de uma teoria depende de sua

¹ A crítica ao Iluminismo, desenvolvida por Max Horkheimer, em sua obra *O Eclipse da Razão*, afirmou o conceito de *razão instrumental*. Este tipo de razão prioriza os meios em detrimento dos fins, isto é, para Horkheimer a razão instrumental é destituída de conteúdo, ressaltando a forma. Com isso, a razão instrumental tanto pode desenvolver um medicamento para salvar a humanidade de uma moléstia específica, quanto uma bomba atômica que dizima uma nação inteira.

relação com a *práxis*.² (MATOS, 1997, pg. 07) Ainda que os frankfurtianos tenham inserido o marxismo no bojo crítico de suas reflexões, a ideia de que a Teoria não pode apenas estar fundada em suas intenções meramente especulativas, permaneceu como um dos pressupostos fundamentais da também chamada Escola de Frankfurt.

Os filósofos de Frankfurt, embora considerassem os meandros históricos que originaram o nazismo, enfraquecendo os grandes anseios revolucionários, buscaram a gênese causadora de todo horror promovido pelas guerras e pelo Totalitarismo. A história sozinha não daria conta de explicar os fatores que causaram o enraizamento progressivo do nazismo e do fascismo. Os filósofos de Frankfurt deram passos mais largos, tanto em direção ao retorno à tradição filosófica ocidental, quanto nos prognósticos de um futuro nada promissor para a humanidade. Como bem pontuou em seu estudo Matos (1997) sobre a Escola de Frankfurt:

Os frankfurtianos desenvolveram uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo que é de ordem metafísica: é na constituição do conceito de Razão, é no exercício de uma determinada figura, ou modo da racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional. Em nome de uma racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela ótica da racionalidade, característica da filosofia positivista. Nessa perspectiva, a realidade social, dinâmica, complexa, cambiante, é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário, o método científico. (MATOS, 1997, p.07)

Nos primórdios do Totalitarismo, manifestados no estalinismo russo, no nazismo alemão e no fascismo italiano, o mundo se deparou com as consequências sorrateiras do pensamento identitário, como também no anseio metafísico existente no ideal princípio da não – contradição. O pensamento dominante e dominador, respaldados pela visão não dialética da história, acabou por compor a matéria-prima que justificaria os cadáveres deixados pelo Holocausto e tantas outras arbitrariedades que atentaram contra a dignidade de muitos povos.

A Escola de Frankfurt, composta, em sua maioria, por filósofos judeus, deu à filosofia um caráter marcadamente vinculado ao mundo da vida, onde suas

² *Práxis* é um dos pilares conceituais da filosofia marxista, que indica o valor da teoria condicionada a seu potencial de transformação efetiva da sociedade. Marx, através do conceito de *práxis*, criticou as posições idealistas clássicas, onde a atividade teórica se reduz apenas de seu caráter contemplativo.

reflexões brotaram das próprias contradições nascidas nas redes do mundo vivido, dos confrontos acirrados de opostos interesses ideológicos. Assim, o mero diagnóstico positivista dos fatos não daria conta de penetrar nas raízes e na gênese das causas profundas que desembocou no Totalitarismo. De fato, a Teoria Crítica, ainda que apresente divergências pontuais de posições entre seus membros, converge em direção a abertura de uma compreensão mais incisiva e profunda do próprio papel do pensamento na composição histórica dos eventos.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer tecem os fios da história, até às origens do pensamento ocidental, com o intuito de percorrer os caminhos que levaram a razão a atentar contra si mesma, alheia às consequências maléficas oriundas de uma nova mistificação. Para eles, a razão, ao se separar dos mitos, esqueceu de que possui um vínculo fundamental com a natureza, o que disparou o gatilho da objetificação e separação do indivíduo com a vida, dando os primeiros passos para todo o processo de domínio mecanizado da técnica. Sendo assim, o Iluminismo será um desdobramento inexorável e consequente desta cisão.

O milagre grego supôs retirar as vendas do homem, ao propor uma razão que a tudo vê, a tudo explica, a tudo sabe, expulsando de vez toda a suposta obscuridade fictícia dos mitos. Ou seja: a grande ironia é que a razão defenestrou a compreensão mítica do mundo para, sem saber, adentrar em outra, talvez muito mais perniciosa, já que se pauta pelo ideal salvacionista dominador da técnica. Com os mitos, indivíduos e natureza compunham o mesmo quadro; sem eles, a natureza foi isolada, em detrimento de uma razão que se colocava num patamar superior de autoridade, que emudece as demandas advindas do desconhecido. O mito foi paulatinamente substituído pela razão, elevando-a a condição de uma nova deidade, ainda que ocultada pela ideia absoluta de *logos* que domina a natureza com suas pretensões objetificadoras.

Os desdobramentos desse processo de reificação do homem e da natureza, por intermédio da mistificação da razão, penetrou em outras dimensões da vida social e cultural. De modo sorrateiro, a cultura não ficou de fora da avalanche causada pela mistificação da razão, denunciada por Adorno e Horkheimer. De fato, ambos nomeiam de Indústria Cultural o processo de massificação causado pelo domínio da técnica, que procura ressaltar uma falsa diversidade de produtos, mas que está imersa nas margens da extensa

homogeneização que torna estéril todo o potencial verdadeiramente subversivo, porque emancipatório, da criação singular e inédita da arte. Sendo assim, aquilo pelo qual se poderia vislumbrar a saída e o remédio para a influência nefasta da técnica, foi por ela também contaminada. A Teoria Crítica, nas vozes de Adorno e Horkheimer, portanto, analisou as implicações da razão instrumental na dimensão da cultura. Assim sendo, o *boom* da tecnificação da vida social também contaminou o cinema. Este, por sua vez, acompanhando as estratégias de produções e reproduções, fundadas na lógica do capitalismo ostensivo, abria mão de um imenso arsenal técnico capaz de supostamente unificar os desejos de entretenimento de trabalhadores na primeira metade do século XX.

No primeiro parágrafo do tópico em que Adorno e Horkheimer desenvolvem o conceito de Indústria Cultural, eles deixam claro o quanto o cinema não ficou de fora de suas imensas garras Adorno (1985):

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmo como indústrias, e as cifras publicadas de rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda a dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.(ADORNO, HORKHEIMER, 1985, pg. 114)

É importante lembrar que o cinema carrega a egrégora³ de seu nascimento. Os irmãos Lumière, comumente conhecidos como os inventores da Sétima Arte³, na verdade compraram a grande invenção de Léon Bouly: o cinematógrafo – instrumento capaz de transformar a imagem estática em imagem em movimento. Desprovido de recursos, Léon Bouly, em 1892, viu - se obrigado a vender sua patente para a dupla Lumière.

O cinema rapidamente invade as ruas de Paris, com o intuito fundamental de entreter os cidadãos advindos das camadas Walter Benjamin, em seu famoso texto *A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica* (1935-1936), pondera que as técnicas de reprodução, por um lado, democratizaram mais a obra de arte. De fato, mais pessoas poderiam se debruçar sobre renomados artistas, seja pela reprodução de suas obras, seja pela audição de uma ópera, ainda que originária de outro país. Entretanto, a reprodução garante

³ Termo usado para designar o Cinema, publicado no *Manifesto das Sete Artes*, em 1923, por Riccioto Canudo, crítico de cinema italiano, vinculado ao movimento futurista.

maior acesso, do ponto de vista quantitativo, mas pode enfraquecer a genuína e inédita aparição onde todo o contexto em que a obra foi produzida acaba por se dissolver nas intenções mercadológicas de quem o distribui. Perde-se, assim, a dimensão da AURA, isto é, a experiência única, irrepetível e transcendente que se sente ao se debruçar sobre a obra de arte. Nas palavras de Walter Benjamin, a aura é “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. (BENJAMIN, 2010, p. 3). Na verdade, Walter Benjamin ressalta um aspecto místico na apreensão estética da obra de arte, considerando que, antes da reprodução técnica tomar um maior vulto, a arte possuía valor de culto. Já a era da reprodutibilidade técnica, por sua vez, ressaltou o valor de exposição da obra de arte. Sendo assim, a jornada da reprodução da obra de arte passou pela litografia, xilografia, fotografia, até chegar ao cinema, onde o valor de exposição em detrimento do valor artístico de culto ganhou enormes proporções.

Neste percurso, o avanço da técnica foi simultâneo aos anseios quantitativos de reprodução da obra de arte. Se o bônus de todo este processo, trazido pela reprodutibilidade, foi a difusão da arte aos recônditos do mundo; o ônus, por sua vez, consistiu na perda significativa daquilo que a constitui como produto singular de uma subjetividade imersa num tempo-espaço específico. Benjamin se aproxima das considerações de Adorno e Horkheimer, quando atribui à reprodutibilidade técnica da arte seu vínculo, cada vez mais intenso, com as estratégias impostas pelo capitalismo, de priorizar os esquemas de distribuição com intentos lucrativos para deixar em segundo plano o ser da obra de arte.

No entanto, em relação a perspectiva trazida na Dialética do Esclarecimento, Benjamin pondera que há sempre um novo elemento na imitação, capaz de provocar outras subjetividades em direção ao encontro de novos ângulos, não antes percebidos. Assim, é possível inferir que existe uma linha que vai da criação autêntica, onde não há perda da AURA na obra de arte, à reprodução quantitativa de seus congêneres – que enfraquece sua AURA, até a re-criação por aquele que se debruça sobre um produto de arte já reproduzido.

A imitação, então, será capaz de transcender a própria obra de arte, quando abre o espectador a outras possibilidades de visões. Adorno, entretanto, não ameniza nada em relação ao caráter aniquilador da cópia (no caso o

Cinema), já que conduz os indivíduos a um estado de “catalepsia momentânea”⁴, que retira o espectador do mundo vivido para uma outra dimensão. O cinema, portanto, foi a expressão artística que mais se associou as estratégias orquestradas pela Indústria Cultural, considerando sua origem na própria técnica de reprodução, que o distancia da pintura e fotografia. O modo privado e imanentista de um pintor europeu do século XVI, por exemplo, ao criar sua obra de arte, estaria além das intenções de um sistema invisível capaz de cooptá-lo para o grande *bussines*, ao contrário do cinema. Este, a propósito, surgiu do desejo de produtores em satisfazer os anseios de um maior número de espectadores, ávidos por identificar-se com o mocinho nas aventuras de poder, mulheres e dominação.

Adorno não errou. De fato, ainda hoje uma das grandes perguntas demandadas pelas produções cinematográficas foca-se justamente no binômio *cinema arte x cinema entretenimento*. Ou seja: o cinema, para um grande público, estaria repleto de produções, providas de roteiro e apuro estéticos condenáveis, porque não aprofundam seus temas, usam um grande número de *clichés*⁵⁵, fazendo com que suas narrativas estejam presas a toda uma gama de previsibilidade, com começo-meio-fim bem determinados, além de reforçarem esteriótipos. Este nicho de mercado não estaria preocupado com catarses e *insights* filosóficos de seus espectadores. Ao contrário: quanto menos pensar, melhor. O Oscar⁶, por exemplo, ao mostrar seus filmes indicados ao prêmio, não se exime em divulgar a relação de suas cifras de bilheterias e de seus custos. O Cinema é, de fato, uma Indústria. Mais adiante desta pesquisa, vamos confrontar esta concepção de cinema entretenimento a outras, que se desviam

⁴ Produção de 1946, clássico *noir* americano, protagonizado por Rita Hayworth, que representa uma *femme fatale*, disputada por dois homens. A cena do sugestivo *strep tease* de Gilda, em que ela canta *Put the Blame on Mame*, é considerada uma das mais icônicas do cinema mundial. Gilda foi bastante cultuada nos anos 40, ao ponto dos cientistas do Atol de Bikini nomearem uma bomba atômica com o seu nome.

⁵ O termo *clichê* = do francês *cliché*, originou-se do processo fotomecânico de repetição gráfica em placas de metal. São caracteres reproduzidos em cópias repetidas. Este termo designa ideias batidas, estereotipadas, desprovidas de autenticidade. No cinema, o *clichê* aponta para cenas e situações, seja na narrativa ou na elaboração de uma cena, em que temos a impressão de tê-las visto em muitos outros filmes. Geralmente, os clichés estão mais frequentes nos chamados blockbusters (filmes de extensa distribuição, que geram lucrativas bilheterias).

⁶ Em 1927, Los Angeles (EUA), foi fundada por Louis B. Mayer a premiação da Academia de Artes e Ciências Cinematográfica – The Academy Awards, onde milhões de pessoas acompanham a remiação das principais produções do ano. A premiação é destinada a diversas categorias, como melhor filme, diretor, ator/atriz, montagem, etc.

mais desta perspectiva adorniana/horkerheineana. A propósito, o cliché é uma marca do cinema que demonstra a presença sub-reptícia da Indústria Cultural em boa parte de suas produções. A repetição, em ideias estereotipadas, conduzem o espectador a um estado cômodo, onde o pensamento, em outros ângulos, não é provocado. Tudo fica dito, exposto e óbvio, o que não daria margem para se elaborar novas hermenêuticas.

É bom não perder de vista o foco fundamental de nossa pesquisa, onde o cinema – para além de ser um mero recurso didático/pedagógico, será o gatilho que contribuirá para a criação de conceitos no tempo e espaço escolar. Admite-se o vínculo dos produtos cinematográficos com todas as nuances do pensamento proposto pela Teoria Crítica, no que se refere ao domínio da razão também no âmbito da arte. Entretanto, vamos, no decorrer desta pesquisa, demonstrar como o cinema, ainda que carregado desses pressupostos anti-emancipatórios, pode contribuir de modo significativo para uma experiência filosófica na sala de aula.

Diante do contexto histórico da Europa, a Teoria Crítica analisou o cinema, do ponto de vista de sua vinculação com o *modus operandi* de uma sociedade capitalista, haja vista o fato da produção cinematográfica ser naturalmente dispendiosa. Há, portanto, toda uma estratégia de lucratividade para dar cabo a todas as etapas de elaboração até a distribuição das películas. Por isso, o cinema entrou no jogo de toda a rede econômica que o sustenta. A busca de recursos financeiros compromete a concepção de quem produz e pensa o cinema, tornando-se dependente de interesses que precisam seduzir um quantitativo maior de espectadores. Isto, sem dúvida, explica as produções que se propõem mais acessíveis, de fácil compreensão, que não provocam o pensamento para uma ampliação de horizontes, mas o enclausura nas armadilhas do puro entretenimento.

A posição da Teoria Crítica, na visão de Adorno e Horkheimer, denuncia e anuncia o processo pelo o qual o cinema pode ser um instrumento de legitimação progressiva do totalitarismo, como também da passividade dos sujeitos quanto a exploração das massas pelo os que detém o poder político econômico. Para Adorno, o cinema torna os indivíduos ausentes e passivos diante das contradições advindas de um capitalismo que se ramifica no mundo de modo cada vez mais acelerado. A despeito disto, é preciso questionar se há

possibilidade do cinema ultrapassar os limites impostos pelos interesses políticos econômico para se firmar como uma outra forma de arte. Como arte, em seu sentido essencial, o cinema teria a incondicionalidade como princípio, o que o afastaria das teias impostas por uma tecnificação próprias da razão instrumental a serviço constante do capital. Será que o cinema estaria fadado para apenas arrematar o arsenal próprio da industrialização? O cinema teria somente o papel de manipular ideologicamente seus espectadores, tornando-os soldados dos interesses ocultos de seus produtores e financiadores? As respostas a essas perguntas poderão nos guiar na direção da validação ou não do cinema no âmbito educacional. Se a crítica dos filósofos de Frankfurt encerra o cinema *ad aeternum* na mais profunda vala dos escusos interesses da Indústria Cultural, como poderemos afirmá-lo enquanto modo de pensamento e de oportunização do campo filosófico na sala de aula? Utilizar uma película, considerada comercial, pelos cânones da crítica especializada, poderá ser apenas um arbítrio do professor de filosofia que forçará a barra para tecer relações entre os conceitos da filosofia com os temas presentes nos filmes? São questões que serão respondidas no transcorrer de nossa pesquisa.

A crítica de Adorno ao cinema, não poupou nem Orson Welles⁷⁷, que reconhecidamente revolucionou a linguagem cinematográfica, ainda que inserido no contexto do *metier hollywoodiano*. O espírito é capaz de subverter a ordem das coisas, capaz de transcender a si mesmo, mesmo quando preso às imposições de um sistema opressor. Se não existir uma porta de saída, não poderíamos confiar no potencial transformador de uma Teoria Crítica, que, em sua primeira geração, propôs importantes alternativas, por meio de contundentes diagnósticos de um mundo adoecido pelas sombras do Totalitarismo.

Sem perder de vista os riscos denunciados pela crítica adorniana aos produtos da Indústria Cultural, na próxima tópico trataremos da concepção de Julio Cabrera sobre a relação do cinema com a filosofia.

⁷ No artigo intitulado “*Algumas reflexões sobre o Cinema a partir de Adorno*”, Luiz Carlos Nogueira faz uma referência ao modo como Adorno justifica a subversão de Orson Welles ao cinema americano: “Todas as violações dos hábitos de ofício cometidas por Orson Welles são-lhes perdoadas, porque elas (como incorreções calculadas) não fazem mais que reforçar e confirmar a validade do sistema. Portanto, a crítica da Teoria Crítica ao cinema, não faz concessões nem aos que propuseram caminhos alternativos para fórmulas estabelecidas, relativas à penetração inexorável da Indústria Cultural.

1.2 Razão logopática, conceito – imagem e cinema em Julio Cabrera

Embora Platão (437 a.C) tenha feito uma importante alusão a imagem em sua famosa Alegoria da Caverna⁸, ele, porém, a submeteu aos ditames da razão. O pensamento ocidental, até o início do século XIX, relegou à imagem o estatuto de simulacro da realidade. No sistema platônico, ela, por sua vez, estaria num patamar inferior de inteligência. Ou seja: para atingir o mundo superior das ideias perfeitas e verdadeiras, o sujeito teria que se desvencilhar, cada vez mais, das armadilhas impostas pelos sentidos, sempre sujeita a erros e ilusão. Assim como as figuras eram projetadas na parede da caverna, fazendo com que os indivíduos, ali encerrados, tomassem as sombras como figuras reais, o Cinema também lida com a representação ilusória, através da imagem. No entanto, a filosofia contemporânea, por meio de Walter Benjamin, Deleuze e Zizek afirmaram o potencial filosófico do cinema, na medida em que, ele mesmo, como linguagem dotada de suas peculiaridades, dá-se como pensamento. Walter Benjamin, em 1987, lembrou da relação entre cinema e política; Deleuze⁹ viu o cinema como espaço de criação de conceitos. Logo, a Teoria das Ideias de Platão, que relacionou as imagens projetadas pelos olhos humanos a sua forma de anti-verdade, esses filósofos, ao contrário, perceberam o potencial de verdade em suas manifestações. Diante disso, o filósofo argentino Julio Cabrera trouxe uma relevante contribuição para pensar o cinema como pensamento. Neste capítulo, vamos desenvolver a ideia de razão logopática e conceito-imagem, no intuito de fundamentar a validade do uso do Cinema nas aulas de filosofia.

Ao propor o conceito de *conceito-imagem*, Julio Cabrera vai além da mera relação existente entre os temas da filosofia com os filmes. Sem dúvida, o cinema e a filosofia, embora linguagens com suas especificidades estruturais, apresentam muitas aproximações. Ambos buscam o sentido. Ambos interrogam e procuram respostas para a nossa condição humana. Ambos possuem argumentos (não necessariamente lógicos discursivos), propõem caminhos e até, numa perspectiva

⁸ Platão apresenta a Alegoria da Caverna no livro VII da República. O filósofo, nesta alegoria, mostra a possibilidade de libertação do indivíduo do mundo ilusório dos sentidos.

⁹ “(...) Penso que o cinema tem muitíssimo a dizer ao filósofo, inclusive muito mais que Deleuze foi capaz de descobrir a partir de uma visão muito direcionada aos seus específicos interesses, como acontece com genuínos filósofos. Especificamente no Brasil, não existe nenhuma grande figura filosófica – que eu saiba – que tenha se interessado pelo cinema não apenas como exposição de ideias filosóficas, mas como gerador das mesmas (...)” Diário de um Filósofo no Brasil, página 159.

hegeliana: manifestam o espírito do tempo.

No entanto, Julio Cabrera, em seu livro **O Cinema Pensa**, alerta-nos para o fato de, neste desejo de viabilizar diálogos entre a filosofia e o cinema, este passa a ser um mero instrumento de análise filosófica, quando se interpreta películas cinematográficas à luz dos conceitos e temas tradicionais da filosofia. Cabrera vai além. O conceito-imagem é, antes de tudo, a demonstração de que a imagem, em si, já é filosófica. Logo, a mera aplicação de análises comparativas dos conceitos da filosofia tradicional com o cinema, estaria em segundo plano. O cinema cria conceitos inéditos, até no sentido de desconstruir, reconstruir e destruir o que já foi estabelecido pela cultura ou, até mesmo, pela ciência.

A filosofia e o cinema apontam para uma radicalidade. Sem dúvida, a imagem, segundo Cabrera, lança-nos para o horizonte da universalidade, que ultrapassa a questão clássica das teorias estéticas de recepção, fundadas na identificação entre sujeito e obra de arte. Entretanto, a universalidade que se abre como horizonte, quando uma imagem nos provoca, não está privada da sensibilidade singular de cada indivíduo. Só por ela, portanto, a imagem surge, genuína, como conceito. O exercício conceitual filosófico é comumente expresso por um sistema de enunciados construídos logicamente, onde premissas e conclusões devam estar conectados num alicerce argumentativo firme. Começo – meio e fim, da ordem do mais simples ao mais complexo, como propôs o projeto cartesiano, é um dos pressupostos do labor conceitual filosófico. De modo diverso, o conceito- imagem pode inverter ou subverter este caminho, ao sintetizar todas as etapas argumentativas numa única visão, mas nem por isso privada do caráter de inteligibilidade. Julio Cabrera insere o conceito de logopatia ou razão logopática para fundamentar o conceito-imagem, que permite a junção entre o *pathos* [= paixão] e *logos* [= discurso, razão].

Desde Platão, a razão foi lançada para a alta dimensão da abstração, que não poderia se contaminar pela multiplicidade proveniente da sensibilidade. O particular e mutável desviariam a razão de sua jornada, o que geraria a desconfortante possibilidade de se caminhar em direção ao abismo da incerteza. Em contraposição ao conceito-ideia da filosofia, Julio Cabrera também insere o conceito- imagem como criador de conceitos, ainda que não na sua forma verbal sistemática. Pensar atualmente a imagem se faz muito necessário, uma vez que não podemos ignorar o fato de estarmos situados num universo cada vez mais

imagético. Não se trata apenas de extrair da imagem todos os sentidos explícitos e implícitos de uma informação – como de um único outdoor, por exemplo; mas de saber que a imagem pensa, isto é: a imagem carrega em si todo potencial filosófico originário de que dispõe. As várias hermenêuticas apreendidas de uma dada imagem confirmam a existência de um campo propício para o exercício singular e fundamentalmente criativo do processo de conceituação. Sem criação, não há conceito. Esta, por sinal, é uma das grandes problemáticas do ensino de filosofia. O professor de filosofia anda na corda bamba entre a transmissão tradicional do pensamento ocidental e a necessidade de oportunizar espaços de exercício conceitual autêntico. Ao contrário da Alegoria da Caverna de Platão¹⁰, não poderemos mais relegar a imagem aos confins da aparência enganadora, mas, através dela, exercer o anseio humano pela verdade.

Portanto, a tradição filosófica se manteve presa a exposição escrita de suas investigações, em detrimento de outros modos possíveis de expressão. Cabrera (2003) ressalta que:

O filosofar esteve vinculado apenas contingentemente com uma tradição escrita. Se, no entanto, filosofar consiste em por numa linguagem a condição humana, o dilema moral ou a brutal desproporção do humano com a natureza, não há nada que condene estas problemáticas a uma forma escrita de exposição. Foi puro acaso histórico que as imagens, e não os conceitos intelectuais, não tivessem sido escolhidos pelos humanos para construir ideias filosóficas. (CABRERA, 2003, p.160)

Quando Cabrera afirma o potencial filosófico existente no conceito-imagem, carregado desse teor *logopático*, ressalta também que a própria filosofia, especialmente no século XX, teceu críticas profundas às dicotomias tradicionais que separa razão-sensibilidade, cognição-afetividade, etc. Nietzsche, Heidegger, Sartre, Kierkegaard são exemplos de que o exercício conceitual, ainda que motivado pelo ideal de universalidade e assertividade, não está destituído de sentimentos (afetos). Uma proposição, por mais isenta que possa parecer, pressupõe escolhas e, como tais, afirma e nega, fundada a partir de uma captação prévia afetiva, não enunciada. O que não está explícito também compõe o sentido em sua totalidade. Não por acaso, Cabrera abre o capítulo em que ele trata do

¹⁰ Cabrera faz uma referência à Platão na 2ª edição do livro *Diário de um Filósofo no Brasil*, onde ele trata da relação entre Cinema e Filosofia, p 159: “Os filósofos tiveram, ao longo da História, um problema mal resolvido com a exposição imagética e sensível de ideias, desde a República platônica até as análises habermesianas das novelas de Calvino.”

conceito-imagem, com a seguinte epígrafe: “Não entendemos a Filosofia de um filósofo se não sentirmos o que se rejeita, se acolhe, se ama ou se odeia por meio de conceitos. O conceito de algo não fica plenamente formado até captarmos a sua particular carga afetiva.”

Mesmo considerando que a filosofia se lançou em mares logopáticos, ainda ficou restrita a sua forma. No *Ser e Tempo*, de Heidegger, a “disposição afetiva” que compõe a estrutura existencial do Dasein – o ser-aí, por exemplo, foi enunciada dentro de um sistema lógico-conceitual. Eis também o grande paradoxo do inconsciente freudiano: trazê-lo para o campo da inteligibilidade conceitual, sistemática e lógica. O conceito-imagem, por sua vez, não estando dentro dessa pretensão proposicional, atinge, de modo mais direto, a logopatia pretendida na filosofia histórico-existencial do século XX. Quer dizer, o cinema atinge o que a filosofia pretende. Forma e conteúdo não aparecem numa dicotomia, quando somos impactados por uma cena. Este “impacto” não é apenas no sentido da emoção pura, mas do gatilho para conceituar “a partir de”. Embora o conceito-imagem possua uma correspondência com a logopatia, isto não depõe contra o caráter de assertividade contido numa cena. Uma cena é um texto não escrito. A linguagem cinematográfica fala através de remissões, de fotografia, de negações, de conciliações comumente opostas. No filme *ROMA* (México, 2018)¹¹, a protagonista da narrativa perde o filho no parto. De uma vulnerabilidade social já vivenciada cotidianamente, ela experienciou a situação-limite no plano existencial.

O natimorto sintetiza a imbricação entre morte e vida. Num plano maior, ela aparece olhando para o bebê falecido, enquanto vemos, mais distante, um corpinho inerte, sendo coberto pelos médicos para ser levado ao necrotério do hospital. Enquanto ela expulsa a placenta, a enfermeira pede para que a mãe não se demore diante da última despedida da filhinha. Petrificada pela dor da perda, a objetividade instrumental não abre mão de seu papel no mundo, solicitando pressa num contexto de prostração emocional. A cena remete a condição social e existencial de Cleo, imigrante, empregada doméstica que vive a sempre vulnerável

¹¹ Dirigido pelo mexicano Afonso Cuarón, *Roma* foi o primeiro filme produzido por uma plataforma de *streaming*. O filme já levou o Leão de Ouro (Festival de Cinema de Veneza) na categoria Melhor Filme e dois Globos de Ouro: Melhor Diretor e Melhor Filme Estrangeiro. O longa também venceu o BAFTA em quatro categorias: Melhor Filme, Melhor Filme Estrangeiro, Melhor Fotografia e Melhor Direção. Teve, por fim, 13 indicações ao Oscar de 2019, levando o prêmio de Melhor Filme Estrangeiro, que jamais foi entregue a um filme de língua não inglesa.

situação de não pertencimento, separada de suas raízes. Talvez a morte da filha, de uma outra mulher, guardasse um sinal oculto de redenção. Na estruturação da cena, a câmera filma a mãe e o bebê de modo simétrico, ou seja, coexistem num mesmo espaço vital.

Uma única cena deduz, afirma, nega, enfim, pressupõe articulações próprias ao exercício conceitual. É possível para o expectador propor interpretações – mais ou menos subjetivas, porque o conceito–imagem suscita o pensamento e não o contrário. Isto é: não é porque ajuizamos sobre um filme que brota o sentido, mas porque o conceito-imagem já dá-se como sentido. Por mais particular que seja uma dada situação, o cinema, ao narrá-la em imagens, abre-se na filosófica pretensão de universalidade. Quantas Cleos existem no mundo? Quantas mulheres foram arrancadas do útero materno, desconectadas dos braços reconfortantes de sua própria ancestralidade?

Nossa intenção está longe de fazer exegeses de películas nesta pesquisa, mas a título de exemplo, mostrar, a partir de algumas cenas, as nuances profundas da concepção de Julio Cabrera sobre o potencial filosófico imagético do cinema (Figura 1)



Figura 1: Nuances profundas da concepção de Julio Cabrera sobre o potencial filosófico imagético do cinema

Para Cabrera, a tradição intelectualista, que reduz o conceito apenas à sua dimensão proposicional, ignora o fato do conceito também surgir de aspectos não-proposicionais. Há um medo de que o conceito perca, com isso, seu caráter de assertividade e de validade universal. No tópico 2, em que ele destrincha o Conceito-imagem em 17 pontos, diz ele:

Não temos porque renunciar à assertividade, à verdade ou mesmo à universalidade dos conceitos quando os removemos da tradição intelectualista e proposicional da filosofia escrita. As situações de um filme podem continuar vinculadas com as exigências de assertividade, verdade e universalidade (algo acerca da natureza e limites do pensamento filosófico deverá ser repensado à luz dos estudos sobre cinema e Filosofia). (CABRERA, 2007, p.94)

O cinema, então, ainda que não se expresse por meio de proposições, é uma linguagem: diz algo sobre algo. Este dizer, no entanto, possui uma certa assertividade, mesmo que não esteja expressa num sistema de conexões proposicionais, como a do conceito. É importante frisar a existência de um modo próprio de predicar a partir de sua expressividade particular. Sem dúvida, a filosofia se expressa através de proposições, incluindo as filosofias logopáticas, já o cinema se expressa por meio de uma rede de ligações situacionais. Em ambos os casos: os conceitos eclodem.

Cabrera afirma que a imagem tem a característica conceitual fundada da seletividade. Uma imagem pode mostrar: ocultando e ocultar: mostrando. Assim como a proposição, a imagem se manifesta no binômio afirmação-negação. O que não está presente numa cena também diz algo sobre ela. A fotografia, a movimentação da câmera, a ideia de pequeno e grande, os tons claros e escuros, as cores, o som do sapato no piso, a chuva, o vento, um copo quebrando, o teto, o sol, a neve, as costas, enfim, elementos que compõem aspectos significativos na intencionalidade do todo conceitual da linguagem cinematográfica. São, portanto, como frases sem palavras. Poderíamos supor que quem se debruça sobre um filme estaria totalmente passivo diante dele, ou seja, o espectador só contemplaria as situações e não haveria nenhuma elaboração cognitiva. Não. Na concepção de conceito-imagem, inclui-se também o fator cognitivo, que se dá previamente à enunciação proposicional e sentenciais. Assim, mesmo que num aparente silêncio passivo, a imagem cinematográfica irrompe como sentido, num horizonte de totalidade, ela não se esvai na pura emotividade sem conteúdo intelectual. São *insights*, num primeiro momento, que problematiza e põe em questão estruturas estabelecidas de compreensão. Julio Cabrera exemplifica este elemento do conceito-imagem, de propor uma ética inédita, citando a seguinte situação cinematográfica:

No filme *Bonnie and Clyde*¹², de Arthur Penn, a parceria dos dois jovens assaltantes começa ocasionalmente e termina com sua aniquilação. A proposital gratuidade do estilo do filme mesmo em suas partes mais violentas, nos obriga a entrar nos personagens com uma chocante familiaridade.

É importante lembrar que a pretensão de universalidade¹³ no cinema não se invalida em função de suas diferentes abordagens, referentes a temas similares. Em sua obra *O Cinema Pensa: Uma introdução à Filosofia através de Filmes*¹⁴, Cabrera compara, à luz da Teoria das Ideias de Platão, a concepção subjacente de guerra, em dois filmes clássicos, como *O Franco Atirador* (EUA, 1978) de Michael Cimino e *Amargo Regresso* (EUA, 1978) de Hal Ashby. Nestes dois filmes, produzidos em meio a atmosfera proporcionada pela Guerra do Vietnã, os idealizadores tratam o tema de modo distinto, mas ambos procuram circunscrever o ser da guerra, em sua efetividade. Questiona-se, então, como se pode atribuir ao cinema validade universal se visões, por vezes opostas, são expressas em suas manifestações? Onde estaria a essência do fenômeno Guerra? Será possível uma definição conclusiva? No *Franco Atirador*, aborda-se as consequências devastadoras da guerra, tanto física como psicológica, assim como no filme *Amargo Regresso*. A diferença entre ambos consiste, porém, no modo como essas consequências são significadas no conceito total de cada filme. Enquanto que a ideia de união em prol de um propósito maior aparece no filme *Franco Atirador*, já no *Amargo Regresso* esta ideia é totalmente desconstruída, que ressalta na Guerra do Vietnã a intenção americana de ludibriar os jovens em prol de um patriotismo imposto e calhorda. Logo, há de se pensar se podemos definir o fenômeno guerra sem confrontá-lo com suas particularidades específicas. Será que existe, entre estas duas concepções de guerra, uma mais válida que a outra? Será que os diferentes modos de

¹² *Bonnie e Clyde – Uma Rajada de Balas* (EUA, 1967) foi um divisor de águas nas produções hollywoodianas. Este filme é considerado um dos principais símbolos da chamada *contracultura*, por quebrar diversos paradigmas cinematográficos. O principal deles consiste na maior inserção de sexo e violência em sua narrativa. Por conta da crise americana, o cinema se viu obrigado a sair dos grandes estúdios, apostando em produções mais rústicas. Surgiu um movimento cinematográfico identificado como *Nova Hollywood*, que reuniu cineastas como Michael Cimino, Martin Scorsese, Francis Ford Copola, Paul Schrader, Steven Spielberg, Brian de Palma entre outros.

¹³ A universalidade do cinema é de um tipo peculiar, pertence à ordem da Possibilidade e não da Necessidade. O cinema é universal não no sentido do 'Acontece necessariamente com todo mundo', mas no que 'Poderia acontecer com qualquer um.' Pág. 13 *O Cinema Pensa*

¹⁴ No Diário de um Filósofo no Brasil, Cabrera narra sua trajetória

problematizar uma questão pode diluir a pretensão de universalidade presente nos filmes? De modo algum. O cinema, assim como a filosofia – e não há mistério nisto, não pretendem dar respostas conclusivas.

A filosofia, por sua vez, até que tentou, mas, atualmente, a consciência de seu eterno fazer e refazer¹⁵, transporta-a para o ideal socrático da humildade diante do conhecimento, preconizado no clássico “tudo que sei é que nada sei.” A dimensão logopática do cinema ultrapassa os limites conceituais propostos pelo discurso organizado de um ponto de vista apenas lógico e, por isso, fixo. Contudo, isto não priva a imagem de seu potencial persuasivo. Tanto o conceito como a imagem possuem um vigor que aponta para um movimento. O conceito também se move, assim como a imagem. Por isso, a expressão conceito-imagem não pode ser compreendida apenas através de seus elementos e significados distintos, fruto da fragmentação tradicional do pensamento clássico, mas devem ser compreendidos num todo significativo. Se podemos dizer que a fotografia é um texto, a imagem em movimento também o é, mas dotada de uma complexidade maior, onde vários outros elementos – som, cor, movimentação da câmera, expressão cênica dos atores, paisagens, etc, vão compor um todo orgânico que fala. O cinema mudo é um exemplo de que o cinema fala, antes da enunciação propriamente verbal o substituir.

Se for demonstrado o viés filosófico existente na imagem em movimento, através do conceito-imagem, poderíamos supor que no âmbito escolar, o papel provocador reflexivo do cinema ficasse em segundo plano. Poderíamos supor que simplesmente exibir o filme, onde alunos passivos passassem o tempo de aula absortos numa tela, já teríamos exercido nossa papel catedrático. Ao contrário. É justamente por estarmos cientes da imbricação, em seus fundamentos, da filosofia com o cinema e do cinema com a filosofia, que a possibilidade de emular provocações interrogativas no sentido de aproximar os alunos da região filosófica, possa estar melhor otimizada. Cabrera deixa claro que o cinema não possui apenas o mero papel de ilustrar conceitos e temas da filosofia tradicional, no sentido de apontar o filme que seria mais ou menos filosófico. Não. O cinema é filosófico. Por isso que podemos fundamentar a prática pedagógica, no ensino de

¹⁵ Refere-se ao chamado **desconstrutivismo**: movimento filosófico contemporâneo, que tem o filósofo Jacques Derrida como um dos seus principais expoentes.

filosofia, com o uso de filmes. Dessa proposta de intervenção, as etapas metodológicas desta experiência serão expostas no capítulo 3 desta pesquisa.

1.3 Cinema, Teoria Crítica e Cabreir

Como vimos, A Teoria Crítica estendeu suas análises filosóficas e sociológicas à dimensão cultural, ultrapassando o reducionismo econômico de fundo marxista. No entanto, os filósofos da 1ª geração, especialmente Adorno e Horkheimer, ficaram com a perspectiva marxiana do conceito de Ideologia¹⁶ A partir deste, eles propuseram o conceito de Indústria Cultural. O cinema, portanto, não poderia ficar imune às profundas críticas dos filósofos de Frankfurt, já que coincidiu com o *boom* do cinema hollywoodiano no mundo. Sem dúvida, o cinema se insere, desde o seu nascimento, nas estratégias advindas de um grande sistema que procura arrigimentar as massas para a frente de suas telas. Com isso, todo o dinheiro que se movimenta em prol de sua realização, nas grandes produções, também invade o que, por si, deveria estar no campo da incondicionalidade, próprio do que se denomina arte. Surge, então, os grandes debates infundáveis sobre *cinema entretenimento x cinema arte*, onde a crítica especializada desvaloriza os filmes feitos, segundo eles, com o único intuito de divertir espectadores ávidos por sensações estéticas que não problematizam a realidade circundante. A razão instrumental penetrou nas intenções das grandes produtoras de cinema, com o objetivo de acompanhar a invasão crescente de um capitalismo cada vez mais fortalecido, mascarado pela falsa ideia de diversidade e pluralidade, afirmada por Adorno na Dialética do Esclarecimento, ao elucidar a Indústria Cultural:

Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. (ADORNO, 1995,p.30)

Mais adiante, Adorno não faz nenhuma ponderação a respeito do possível

¹⁶ No capítulo intitulado *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas*, da obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer apresentam as primeiras análises sobre a Indústria Cultural.

valor artístico do cinema, sendo categórico ao afirmá-lo *como meros produtores de lixo cultural*. Sendo, então, incorporado ao esquema massificador da indústria cultural, o cinema estaria, segunda a Teoria Crítica, no roll de todo o arsenal instrumental que caminha na contramão da emancipação dos indivíduos. Partindo deste princípio, não poderíamos afirmá-lo como potencial filosófico e pedagógico no ensino de filosofia, já que o cinema teria a função de corresponder às expectativas de uma Indústria Cultural cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos.

O filme BIRDMAN ou *À inesperada virtude da Ignorância* (EUA, 2014) é um bom exemplo de afirmação e negação simultâneas destes esteriótipos analíticos sobre o cinema. Narrando a história de um ator que, em sua vida pregressa, representou o papel de um super-herói americano, que lhe rendeu fama e dinheiro em tempos idos, mas que ficou cristalizado pelos ditames impostos da Indústria Cultural, coloca em cheque o sentido do cinema. O homem-pássaro, não por acaso, representado pelo ator Michael Keaton, que, na vida real, também fez muito sucesso com o filme Batman, é o exemplo da dicotomia entre arte e entretenimento. Neste filme, a propósito, a simbiose entre “real” e “irreal” é um de seus maiores alicerces argumentativos.¹⁷

A imagem, como produto cinematográfico, não está restrita apenas aos limites de uma linguagem intencionalmente forjada. Existe uma relação construtiva entre o que se cria e a “vida real”, ou seja, a imaginação está na realidade, assim como a realidade está na imaginação. Entretanto, a arte, no caso o cinema, perde-se quando se polariza nas regras fixas de uma crítica restrita, destinada a um seleto grupo de intelectuais, ou dos blockbusters, que não passariam de meros reprodutores de um sistema massificador e alienante para os indivíduos. O personagem – e, ao mesmo tempo, pessoa real, procura se desvencilhar supostamente das amarras da Indústria Cultural, que o limitou para sempre no BIRDMAN, forçando-o a migrar para o Teatro. Intencionando comprovar um talento menos “popular”, o homem pássaro, agora supostamente purificado pela arte mais genuína do Teatro, continua preso à angustiante separação entre arte e entretenimento. O intuito aqui é afirmar o cinema, ainda que limitado às regras da

¹⁷ Para Karl Marx, *ideologia* ultrapassa o sentido de conjunto de ideias de um grupo ou de um indivíduo. Para ele, a Ideologia teria a função principal de mascarar a realidade em nome da conservação de poder da classe dominante.

Indústria Cultural, como metáfora da própria arte. Após muitas situações internas e externas conflituosas, o BIRDMAN percebe que, seja qual for a linguagem, a fantasia é o que dá concretude à arte. A última cena – que não tem fim, mostra o BIRDMAN abrindo a janela e voltando a voar pelos ceus de Nova York, quebrando o esquema empobrecedor da dicotomia arte pura x arte contaminada. Agora o BIRDMAN é uno. A fantasia não pode ser encapsulada em parâmetros fronteiriços. O céu (= o cinema) não tem paredes, não tem cercas, não tem regras. O cinema ultrapassa a si mesmo. Logo, a ideia de Indústria Cultural não considerou que ainda estava vinculada à razão instrumental quando esqueceu que o cinema afirma o ser humano como “um animal ficcional”, além de ser “um animal racional”. O conceito- imagem do BIRDMAN, seja expresso nas suas cenas ou no mote orgânico do filme, detecta justamente a anterioridade de uma razão que se mistura entre o lógico/ imaginativo, a cognição / o emocional, o real / o irreal. A imagem tem validade persuasiva. BIRDMAN ensina, portanto, que as imagens projetadas na caverna de Platão não eram meros sinônimos de falseabilidade, mas uma possibilidade de ampliação de novos horizontes. Os filmes de super herói, tão rechaçados por uma crítica especializada, também nos lembra que alguns arquétipos míticos continuam presentes no mundo contemporâneo. Somos todos heróis. Vivemos num mundo que necessita urgentemente deter as forças negativas dessa razão instrumental, tão bem lembrada pela própria Teoria Crítica, sob pena de nos implodirmos em nosso próprio anseio desmedido de dominação. A fantasia é necessária, na medida em que subverte, emancipa e propõe, aqui e ali, alternativas para minar as opressões de um mundo ainda adoecido pela fome, pelo preconceito, pelo separatismo.

Que o cinema seja uma enorme simulação não diz nada contra sua pretensão de verdade. Será preciso ver como essa simulação se situa com relação à realidade. Até a ciência é cheia de simulações. A presença da simulação não diz nada por si mesma. É preciso ver se pode existir um uso filosófico na simulação do cinema como matéria-prima essencial que estabelece essa arte. (CABRERA, 2007, p.102)

A fantasia escapa à moral prescritiva, ao arbitrário, ao simplesmente dado. Ganhando os ceus, o BIRDMAN agora tem vida própria, liberto de toda forma de enquadramento opressivo, seja da Indústria Cultural, seja da elitizada e estéril “arte pura.” O cinema existe porque pessoas fantasiam e não o contrário. À BIRDMAN foi revelado o seu impulso criador, com câmeras ou sem elas. Isto é, as

câmeras são apenas extensões de um olhar humano que tem a fantasia como necessidade propulsora.

A concepção de conceito-imagem, desenvolvida por Cabrera, não supõe a existência de filmes bem ou mal avaliados. Esta classificação não vem em primeiro lugar porque todo filme, sendo considerado profundo ou superficial, possui características semelhantes quando confrontados com a perspectiva do conceito- imagem. Há algo que pensa no cinema, que pode escapar até mesmo às intenções primeiras de quem o criou. Ainda que um filme represente o lado mais grotesco de uma cultura, com a clara intenção de propagá-la como algo legítimo e bom, pode não resistir às interpretações metalinguísticas próprias de qualquer linguagem artística. O filme *Sniper Americano*, por exemplo, ressalta o heroísmo do patriótico soldado americano, que, acima de tudo, defende o seu país com extrema lealdade. O filme tenta não colocar em questão este patriotismo. Mas o espectador, por esta ausência, continua a se perguntar se a honra do soldado americano, na verdade, nega ou afirma todas as intenções de domínio e poder, típicas de uma nação imperialista. Qual a ética do cerne argumentativo do filme? Assim, nenhum filme conclui um problema de modo definitivo, ainda que deseje. O cinema escapa a si mesmo. A filosofia escapa a si mesma.

Entre Adorno e Cabrera há, portanto, alguma convergência, apesar de detectarmos muitos distanciamentos em suas perspectivas conceituais. Ambos, sem dúvida, percebem o potencial impactante do cinema, seja como reproduzidor do *status quo* ou como ímpeto criador subjetivo, na visão cabreriana. A Teoria Crítica ressaltou, em consonância com um contexto histórico específico, a ameaça da razão instrumental ocupando também os *set* de filmagens, com o objetivo de enclausurar o indivíduo, menos atento, ao estéril e paralisante universo quimérico da imagem.

Julio Cabrera, ao declarar e demonstrar que o cinema não possui apenas uma relação com a filosofia, onde temas e problemas filosóficos possam ser extraídos dos filmes, vai mais além: **o cinema pensa**. Não significa, com isso, que ele seja uma espécie de entidade independente, como encerrou Platão as ideias num mundo invisível. O cinema, que é também uma manifestação do potencial criador imaginativo de seres humanos situados no tempo e no espaço, manifesta e condensa os conflitos e soluções existentes no mundo, sendo uma outra forma de responder às nossas questões mais caras. Dito isto, é inevitável perceber um

fundamental teor pedagógico em seus filmes, seja pela via da afirmação ou da negação de seus conteúdos. A tensão humana entre o particular e o universal, que é uma das tarefas próprias da filosofia, também se encontra no cinema. Agora podemos seguir em direção ao propósito maior de nossa pesquisa: o uso do cinema em sala de aula, mais precisamente no ensino de filosofia. O próximo capítulo destaca a aplicação do processo do cinema como ferramenta pedagógica.

2 Cinema e Educação

2.1 Sobre o Ensino de Filosofia: algumas questões teóricas

Já é bastante debatido na academia e nos cursos que possuem foco no ensino de filosofia, o tema referente à clássica dicotomia *exercício filosófico x história da filosofia*. Em sala de aula, nós, professores de filosofia da educação básica, sem dúvida, vivemos este dilema. Ora conduzimos as aulas em função das exigências curriculares prescritas pelas instituições educacionais, ora sentimos a angústia de não fazer do ensino de filosofia um espaço de fomento necessário ao exercício de se pensar o conceito, de modo autônomo e criativo. A máxima kantiana que diz “não se deve aprender filosofia, mas sim a filosofar” virou uma espécie de *slogan* para situar a problemática fundamental do Ensino de Filosofia. Todo esse debate acaba por atingir regiões mais profundas da própria filosofia, que geram perguntas como “é possível ignorar a linha cronológica da história da filosofia?”; “será que não é possível à filosofia acadêmica formar filósofos, mas sim meros reprodutores de conceitos já pensados?”; “qual o verdadeiro papel da filosofia no ensino médio?”. Certa vez, uma aluna me perguntou: “por que quem estuda medicina se torna um médico e quem estuda filosofia se torna **professor de filosofia** e não um filósofo?” São perguntas que demandam respostas extensas e bem pensadas. Para respondê-las, seria necessário elaborar outras dissertações sobre elas, o que não convém ao propósito deste capítulo. Uma das alternativas talvez seja os professores e professoras de filosofia encontrar a intersecção entre a história e a produção efetiva de conceitos filosóficos. De certa forma, nós já fazemos isto, ainda que de forma assistemática.

Paulo Freire é ainda uma das referências fundamentais para se compreender o papel da escolarização na formação dos indivíduos. Não tem como ignorar os dados da realidade cultural, social, psicológica no processo de ensino e aprendizagem. O pensamento freiriano acentuou o movimento entre o particular e o universal, no próprio exercício cognitivo do ato de conhecer. A filosofia não fica de fora, ao contrário, ela também se insere nesta demanda. O conceito de dialética, por exemplo, de Platão à Hegel, pode ser confrontado com os processos efetivos do mundo da vida. Logo, um acontecimento particular pode ser matéria

prima para os alunos perceberem que a *dialética*¹⁸ não se manifesta apenas num conceito frio e abstrato, mas pode ser sentida na própria pele, na compreensão e elaboração dos ciclos próprios da vida humana: vida e morte, verão e inverno, infância e adolescência, quente e frio, etc. O cinema, neste contexto, pode ser uma relevante via de acesso para que a filosofia em sala de aula se aproxime da apreensão e elaboração de conceitos, de modo mais flexível, mas não menos rigoroso.

De modo geral, as teorias da educação já integraram o aspecto emocional-afetivo na vida individual e coletiva dos alunos. A psicologia contribuiu bastante para a compreensão de que existe uma *inteligência emocional*¹⁹, onde se comprova que o reconhecimento desta dimensão afetiva não pode se desmembrar dos processos cognitivos, tanto no espaço educacional como na vida. Aliás, a escola é vida. Quanto mais os alunos sentem que escola e vida ultrapassam a ideia de que a escola não coloca a vida em suspensão, e que também não é uma mera extensão dela, mas algo que diz respeito a ela de modo fundante e fundamental, a carga de obrigação protocolar da escolarização formal dá lugar a uma autônoma e natural busca de sentido através do contato com o conhecimento, de forma ativa e não passiva.

Ainda nesta dimensão da experiência, Giuseppe Ferraro expõe, a partir da própria experiência e não apenas de uma descrição metódica-racional, a filosofia como encontro, que abriga a dimensão da amizade, do propósito originário da filosofia como *philia*. Uma obra lançada em 2017, cujo o título *A Escola dos Sentimentos*, por si só, já nos remete ao seu potencial temático. Cabe, portanto, uma citação extensa porque o livro todo é narrado a partir da própria experiencialidade de pessoas que estão imersas num espaço escolar:

Uma aplicação, portanto, da filosofia na escola regular, mas também, e principalmente, a expressão da regulação da filosofia como escola de relações, escola de cidade. Não se pode ensinar um estilo de vida, pode-se aprendê-lo, aprendendo a falar daquilo que está bem, daquilo que é próprio e impróprio porque é comum. E por isto é a expressão do bem. A filosofia é um saber sem conteúdos. É uma disciplina. No curso dos

¹⁸ De modo geral, *dialektiké (tékhne)* '(arte) dialética, arte de discutir e usar argumentos lógicos, esp. por perguntas e respostas', pelo lat. *dialectica,ae*. Em suma, conflito originado pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos.

¹⁹ **Inteligência emocional** é um conceito relacionado com a chamada "inteligência social", presente na psicologia e criado pelo psicólogo estadunidense **Daniel Goleman**. Um indivíduo **emocionalmente** inteligente é aquele que consegue identificar as suas emoções com mais facilidade

encontros ocorridos no presídio explicamos como para a filosofia não se trata de saber alguma coisa, mas de saber da coisa. Não se trata de saber esta ou aquela coisa, mas de saber desta ou daquela coisa, o que nos faz falar deste ou daquele modo, pondo-nos em relação de um modo ou de um outro, fazendo-nos sentir em um estado de ânimo singular. Não se trata de saber o que é esta ou aquela coisa; trata-se, ao contrário, de saber como esta ou aquela coisa é realmente no seu ser. Aproxima-se mais a um modo, e sempre por relação, e sempre naquele entrelaçamento do próprio, do impróprio, do comum, portanto do bem. De como esta ou aquela coisa esteja bem no seu ser aquilo que é. Aplicado à escola dos sentimentos é um modo de ser escola em uma relação que é uma educação dos sentimentos. A filosofia, na sua aplicação, é uma educação deste tipo.” (FERRARO, 2017, p.24,25)

O cinema, portanto, contribui para unir este ponto de intersecção – escola/vida, de modo mais efetivo. No espaço escolar, simbólico e físico, a cênica tradicional da educação, muitas vezes, não permite que os alunos experienciem o conceito de modo significativo. O cinema radicaliza a identificação significativa entre educação e vida. Ao ver um filme, tendo contado com a narrativa, torna-se mais profícua a provocação que conduz os alunos à criação de conceitos.

O ensino de filosofia, desde a redemocratização do país, passou por uma longa jornada de debates e deliberações políticas, que desembocou na Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, a partir da lei nº 11.684/2008, que alterou a lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo sua presença obrigatória nas grades curriculares das escolas de educação básica em todo país. Presumia-se, entretanto, que o debate em torno do ensino de filosofia iria se diluir na suposta segurança conquistada por tornar a disciplina fixa nos currículos escolares. No entanto, pensar a filosofia no ensino médio foi cada vez um tema mais presente nos programas de licenciaturas e pós-graduação das universidades de todo o Brasil. Atualmente, o Mestrado Profissional em Filosofia²⁰, com sede na Universidade Federal do Paraná, cumpre um papel fundamental de pensar práticas docentes, como também elaborar alternativas e caminhos metodológicos para intervenções nas salas de aula.

Sem pretender descambar em nenhuma forma de proselitismo acadêmico, mas se a filosofia, em si, já é uma instância de complexa definição, o ensino de filosofia acompanha este desafio. Logo, definir objetos e métodos pedagógicos

²⁰ Este mestrado, na modalidade profissional, funciona no Departamento de Filosofia, em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco, vinculado à Universidade Federal do Paraná e coordenado pelo Prof.º: Dr Junot Cornélio Matos

dentro das demandas disciplinares da filosofia, não prescindirá do necessário aprofundamento filosófico demandado por essa questão. A presença obrigatória da filosofia pode também nos acomodar nas usuais exigências conteúdistas em função dos currículos das unidades escolares. Devido a prova do ENEM, os professores do Ensino Médio costumam priorizar os conceitos oriundos da tradição filosófica, o que compromete, muitas vezes, o principal objetivo da aula de filosofia: o pensamento autônomo e criativo. Silvio Gallo, importante pesquisador da problemática concernente ao Ensino de Filosofia, pontuou muito bem este paradoxo, propondo a *criação de conceitos* enquanto eixo principal da aula de filosofia.

Se a filosofia consiste na atividade de criar conceitos, que é isso então que ela cria? Podemos dizer que o conceito é uma forma eminentemente racional de equacionar um problema ou conjunto de problemas, exprimindo com isso uma visão coerente do vivido. Sendo assim, o conceito não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados, isto é, na medida em que não se cria conceito no vazio. (GALLO, 2003, p.20)

Pode-se dizer, portanto, que já existe certo consenso, na comunidade acadêmica, de que o ensino de filosofia também acompanha o próprio movimento da filosofia, enquanto um tipo específico de relação com o saber. Da Grécia Antiga até os temas referentes à filosofia contemporânea, a transmissão e modo de difundir esses conceitos já passaram por diversas modificações. Não tem como ignorar a vigente era da informação, onde podemos ter acesso a prodigiosa rapidez em pesquisar temas da filosofia, que antes estavam restritos a uma limitada comunidade científica/acadêmica. Entretanto, o que ganha-se por um lado, perde-se por outro. Informação e conhecimento nem sempre gravitam no mesmo eixo. A demanda atual consiste justamente em articular as habilidades próprias do pensamento filosófico, que analisa, deduz, relaciona, infere, abstrai, critica, enfim, o que importa não é tanto *o que* se aprende, mas *como* se aprende. Em “O que é filosofia?”, os filósofos Deleuze e Guatarri antes de engessar a filosofia no ato de conceituá-la a partir de uma horizonte já pensado, assume-a como “arte de formar, de inventar e fabricar conceitos” (DELEUZE E GUATARRI, 2002). A partir dessa circunscrição do lugar próprio da filosofia, é inevitável um redirecionamento de seu ensino. Hoje, mais do que nunca, o vínculo da filosofia com a formação mais escolástica, no sentido de reproduzir fielmente os conceitos

da tradição, está cada vez em xeque. É necessário pontuar, entretanto, que “criação”, no âmbito do labor filosófico, não cai no subjetivismo espontaneísta e desproposital. De modo algum. A hermenêutica gadameriana trouxe uma importante contribuição ao vincular a compreensão com nossa estrutura existencial filosófica. A tradição não pode ser ignorada de modo absoluto, mas pode ser transmutada mediante o tempo, mediante outra subjetividade imersa num novo contexto histórico. Vê-se o papel dialógico da verdade. A compreensão está situada, sempre. Neste sentido, pode-se mudar, ampliar, trazer outros elementos às verdades canônicas, mas não se pode ignorá-las, encerrando-as no ultrapassado e obsoleto.

A escola não faz seus alunos de marionetes da história. Ao contrário, a educação recupera e re-significa conceitos já pensados. A concepção obsoleta de educação pode esquecer do aspecto historial da compreensão, limitando-a numa estrutura fixa, que não dialoga com a tradição e, por isso, lança mão de alargar o horizonte de conhecimento.

A hermenêutica gadameriana lembra que a educação não possui a única função de extirpar os preconceitos, como se eles fossem maléficos em si mesmos, mas de colocá-los em xeque, questionando-os profundamente. A maiêutica socrática pode ser um exemplo hermenêutico de intervenção educativa, uma vez que os sujeitos interpelados questionam as próprias crenças, o que os levam a uma ampliação de suas visões de mundo. Por isso que o professor(a) tem que fazer um esforço para não antecipar o caminho pelo qual a compreensão percorre para encontrar aquilo que se procura. Colocar em questão é a melhor alternativa de aproximação da verdade.

O que enriquece bastante a dimensão educativa, alicerçada pela compreensão e pela dialogicidade, é a criação. Daí a intersecção de Gadamer com Deleuze e Guatarri. Um texto nunca terá apenas informações objetivas, fixas, e não passíveis de crítica. Ao contrário. Pela afetação do texto na compreensão, novas interpretações são possíveis. Recria-se e redimensiona-se, a cada texto lido, por cada subjetividade viva no tempo, um campo totalmente novo de sentido. O que é grandioso na hermenêutica filosófica é a desconstrução da verdade como feudo. Dizer isto não significa, entretanto, cair no fantasma da relatividade, que nos leva a um poço sem fundo. De forma alguma, dialogar com conceitos válidos historicamente é recuperá-los das armadilhas impostas pela autoridade absoluta

da verdade.

Falar em ensino de filosofia é ter, portanto, uma postura filosófica. Reduzir os resultados dessas reflexões apenas a um conjunto de métodos e técnicas de intervenções pedagógicas também não dará conta da região própria deste evento, que é uma *aula de filosofia*. Talvez devemos colocar em questão o formato típico de aula, quando falamos em filosofia. Aula, aqui, surge em sua inediticidade, na surpresa da admiração de ser e existir. Não só alunos se dão conta da grandiosidade da existência, mas os professores também. Trata-se muita mais de uma troca de experiência, de uma imbricação de ângulos e de visões de mundo, do que de conceitos. A aula de filosofia é, em si, uma provocação. Daí a impossibilidade se pensar o ensino de filosofia fora de seu campo.

Termos, então, que discutir uma problemática relativa ao ensino de Filosofia será inevitavelmente uma tarefa filosófica. A atitude filosófica coerente desejada, a nosso ver, será a de compreender a Educação desde uma perspectiva filosófica. A própria natureza da Educação exige uma reflexão crítica; já a Filosofia, ao tomar a Educação como objeto de suas indagações, estará filosofando. (MATOS J, 2014, p.12)

Pensar filosoficamente o ensino de filosofia é, pois, compreendê-lo no âmbito da filosofia. O quem vem a ser isso? Será que é simplesmente transferir todas as características próprias do que atribuímos como *filosófico* – *validade universal, operações lógicas, abstração, etc*, para perfazer as ferramentas metodológicas de ensino? Larrosa, Deleuze, Ferraro contribuíram para ampliar o entendimento de que a filosofia e seu ensino deve passar, antes de tudo, *pela pele*. Isto é: o contato com a filosofia não pode mais desconsiderar a dimensão da experencialidade; daquilo que toca, que sente, seja na identificação, na negação, na afirmação, no que está suspenso, no grotesco, até mesmo no ínterim do diálogo – no silêncio. Desse modo, usar o cinema na sala de aula não será apenas um recurso didático para que possamos cumprir um objetivo pedagógico. É mais do que isso. O objetivo aqui abre-se na própria experiência, no impacto que o filme traz para cada subjetividade, cada aluna, aluno, professora e professor vivendo um momento que marca, que afeta.

2.2 O uso educativo do cinema em sala de aula

Não é novidade o papel impactante do cinema na educação, de modo geral. É necessário pensar essas práticas, tanto as que podemos considerar exitosas quanto as que não tiveram resultados satisfatórios. Muitos professores e professoras que ensinam filosofia estão cientes da contribuição do cinema, por meio de seu potencial filosófico, nas aulas de filosofia. Muitos relatos, em boa parte do Brasil e em outros países, comprovaram que o cinema pode ser um grande aliado para se adentrar no universo próprio da filosofia.

Rosália Duarte, em *Cinema e Educação*, analisa como se deu esta relação desde o aparecimento dos primeiros cineclubes no país. Ela afirma que o cinema é, de fato, uma experiência pessoal, mas insere-se também num contexto social específico. Isto é, os filmes são escolhidos de acordo com o contexto social e familiar em que se inserem os jovens. Até mesmo a escolaridade dos pais não devem ser desconsideradas se desejarmos compreender o contato do jovem com o cinema.

Tomando essa análise como ponto de partida, somos levados a admitir que o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferências, está muito ligado à origem social das pessoas. Não é por acaso que as pesquisas de mercado indicam que 79% do público de cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários: oriundos, em sua maioria, de camadas médias e altas da sociedade, esses estudantes tem maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos, e de ter essa prática no ambiente familiar e nos demais grupos dos quais participam. (DUARTE, 2006, p. 11)

Considerando, pois, este fator social prévio referente a relação dos jovens com o cinema, ao propor um espaço cineclubista na escola, muitos elementos devem ser inseridos nestes planejamentos pedagógicos. Não temos como ignorar o universo conceitual imagético dos alunos e alunas, e suas variáveis, na exibição de filmes dentro do espaço escolar. No capítulo onde trataremos detidamente das etapas da intervenção, vamos destrinchar detalhadamente este percurso, que vai da escolha dos filmes até a sugestão de outros filmes, não tão comuns no arcabouço simbólico dos estudantes.

O planejamento curricular da disciplina de Filosofia, nas diversas unidades escolares existentes no Brasil, organiza as aulas com duração de 50m a 1h. Este fator, por sua vez, aparece como um desafio para inserir o uso de filmes nas aulas

de filosofia. Foi possível, porém, viabilizar outras alternativas para que a experiência com o universo imagético do cinema não fosse fragmentada em vários momentos. O cinema pode apresentar certa ritualística, quando não é uma experiência apenas para “passar o tempo”. De fato, os propósitos pedagógicos da ação também devem ser previamente expostos para os alunos e as alunas. Dessa forma, o cinema não será apenas um mero recurso didático para contribuir com o entendimento dos conceitos filosóficos. O cinema, em si, já é uma experiência. A duração de um filme, em média, é de 1h 40m. Alguns filmes chegam a durar mais de 2h de exibição. Desse modo, busca-se algumas alternativas para que os alunos e alunas tenham uma experiência com o cinema de modo não fragmentado. Uma das possibilidades para não haver essa quebra na exibição de um filme, consiste em trocar aulas com outros professores, de outras disciplinas ou, em alguns casos, convidá-los a trabalhar o filme de acordo com as orientações específicas de suas respectivas áreas de conhecimento.

Com o objetivo de respeitar a experiência com o cinema do ponto de vista mais abrangente e impactante para quem se debruça sobre ele, o cineclube na escola aparece como um fator bastante relevante. Ou seja, a experiência com os filmes, como fator educativo, não é tratada apenas como uma mera exigência escolar, de caráter obrigatório, mas como uma atividade que desperta interesse de interação tanto entre os alunos quanto com a própria experiência individual com o cinema.

Como afirma Reina (2016) ao abordar a importância do cineclubismo na escola, destaca a necessidade de se viabilizar um espaço específico, que garanta as etapas de intervenção pedagógica com o cinema:

Diante das dificuldades com o uso de longas - metragens em sala de aula, cabe ao professor pensar alternativas caso deseje utilizar o filme como um instrumento de ensino de Filosofia. Neste sentido, os cineclubes aparecem não só como uma alternativa, mas também como uma possibilidade de repensar os caminhos educativos dentro da própria escola, ampliando o debate em torno dos problemas vividos e fazendo do cinema um importante fator de educação no campo da filosofia. (REINA, 2016, p.165)

A utilização do cinema no espaço escolar deve possuir certa rigorosidade em sua execução, sob pena de não se desviar de seu propósito fundamental: o cinema como ponto de partida para o fomento do pensar filosófico. Da escolha dos filmes até o *feedback* por parte da turma, através de debates e/ou outras formas

de produção filosófica²¹, as etapas metodológicas não podem se perder nem na mera exibição do filme e nem, muito menos, nas conversas informais posteriores, que escapam do lugar da filosofia. Notamos, a princípio, que os alunos e as alunas ainda veem o filme de modo displicente, pouco comprometidos, mas, com a inserção do cinema na escola, durante o percurso do ano letivo, eles e elas vão se apropriando mais das intenções pedagógicas desta experiência.

É interessante ressaltar o avanço referente ao modo como os alunos lidam com a linguagem imagética, após as várias intervenções pedagógicas com o cinema. Atualmente os *smartphones* fazem parte do corpo físico deles e delas, não há como deter esta realidade. Através do celular, eles interagem com outras pessoas, sejam elas de suas relações próximas ou não. Como entretenimento e conexão com o mundo, através do celular, alunas e alunos já estão imbricados neste universo imagético, onde buscam informações das mais variadas fontes - muitas vezes de origens questionáveis.²² O desafio da escola, portanto, será em se alinhar a esta nova demanda, pensando a imagem como integrante do cotidiano dos indivíduos.

A escola ainda está anacrônica em relação às novas tecnologias. Hoje, mais do que nunca, a necessidade de pensar o modo como a informação nos atinge, será um dos pontos cruciais das teorias da educação vindouras. Trata-se de se fazer uma epistemologia resultante da nova revolução tecnológica, que poderá abrir o caminho para compreender e intervir na relação do conhecimento com a informação. Sendo assim, a linguagem cinematográfica, também imagética, atende às novas demandas pertinentes à *educação do olhar*. Os *memes*²³, por exemplo, que a primeira vista são considerados meras formas lúdicas de abordar temas políticos, comportamentais e culturais, apresentam diversos pressupostos

²¹ No capítulo seguinte, em que trataremos da experiência efetiva do cinema na escola, vamos discriminar detalhadamente as formas de produção filosófica dos alunos, sejam elas escritas ou verbais.

²² As chamadas *fakenews* (= notícias falsas), nestes últimos anos, foram disseminadas com o intuito de desacreditar uma ideologia política específica, especialmente em processos eleitorais. Tanto no Brasil quanto nos EUA, as *fakenews* contribuíram para definir os pleitos eleitorais que levaram Bolsonaro e Donald Trump à presidência da República de seus respectivos países.

²³ O termo *meme* originou-se da obra do escritor e biólogo Richard Dawkes, *O Gene Egoísta*, de 1976, onde ele aborda as teorias amplas de informações culturais. Pelo fato do gene consistir numa unidade mínima, que multiplica a informação na memória cerebral, o termo foi trazido para a Internet. A palavra meme vem do grego *mimesis* (= imitação). Comportamentos, episódios políticos, acontecimentos históricos podem ser sintetizados numa única imagem, que, em sua maioria, podem ser dotadas de humor e que, por suas vez, são multiplicadas nas redes sociais e outros espaços virtuais de informações.

relativos às nossas competências e habilidades *logopáticas*, além de cognitivas. Um único *meme* pressupõe capacidade de análise, de síntese, dedução, inferência, etc., como também elementos textuais explícitos e implícitos.

Percebemos, portanto, através do uso de cinema nas aulas de filosofia, que a demanda atual de pensar a imagem como uma outra forma de texto, é devidamente contemplada. Os alunos e alunas, ao terem a experiência do cinema a partir de um propósito pedagógico, ampliam a próprias percepções acerca do potencial linguístico da imagem. Assim como o texto, eles e elas compreendem que o teor ideológico, político, filosófico contidos nas imagens - ainda que aparentemente inofensivas e neutras, podem influir nos desencadeamentos coletivos da sociedade. Logo, assim como temos que nos debruçar criticamente sobre um texto escrito, teremos a mesma atitude diante da imagem. Eis, pois, uma das principais funções da escola de hoje, não mais a de um futuro etéreo.

É preciso questionar, por outro lado, se o avanço, cada vez mais intenso, deste modo imagético de dizer e compreender o mundo, poderá comprometer negativamente a relação dos alunos e alunas com o texto escrito, assim como a leitura. De que modo, então, o cinema na escola pode acabar reforçando o perigo dos alunos e alunas em se distanciar, ainda mais, das formas escritas e de leituras mais sistemáticas do texto escrito? Ou será que, por meio da imagem, uma outra forma de construção textual escrita poderá surgir, inevitavelmente? A rapidez das mensagens e informações advindas da era digital também devem ser considerados no arcabouço educacional, já que há uma grande distinção entre informação e conhecimento. São questões pontuais, que precisam ser pensadas num contexto em que as imagens estão protagonizando a vida social e individual dos alunos e alunas. Por este motivo, as etapas metodológicas que vai da exibição do filme, até a culminância da ação, deverão ser rigorosamente efetuadas.

Pode-se dizer que o cinema, comparado a outras formas imagéticas, possui sua especificidade linguística. Lógico que um filme inteiro, além da narrativa, possui muitos outros intertextos: a edição, a montagem, a movimentação da câmera, o plano estético, enfim, fatores que integrarão um todo harmônico. Há, portanto, etapas de aprendizagem quando assistimos a um filme, desde o primeiro contato até sua conclusão. Na escola, porém, estes elementos não explícitos existentes na linguagem cinematográfica vão, paulatinamente,

ganhando espaço nas compreensões dos alunos e alunas. A princípio, por exemplo, eles podem considerar *Cidadão Kane*²⁴ um filme chato, com poucos cortes, lento, mas quando compreendem a relação da composição estética do filme com seu sentido, o cinema vai ganhando novos campos de abordagem. Segundo (REINA, 2016) autores como Serrano (1932) e Venâncio (1941) já defendiam o uso do cinema como fator educativo. De fato, não apenas no âmbito pedagógico da filosofia, mas nas demais disciplinas que compõem a grade curricular, o cinema já vem sendo bastante utilizado nos escolas. É importante, pois, citar Venâncio (1941), através de Reina (2016) no que diz respeito a uma pesquisa em que se demonstra a utilização no cinema no escolar, em meados do século XX:

Em Detroit Public Schools, a lição visual dá melhores resultados em ¼ do tempo requerido pelo mesmo assunto, ensinado oralmente. Em New York City Schools o resultado foi de 33,9% a crédito das classes ensinadas visualmente, contra 23,3% das classes ensinadas somente com texto. Em Madison, Wisconsin, High Scholl (Prof, J. Werber) visava-se determinar a eficiência de quatro métodos apresentados. Eis os resultados: Ensino por meio de texto (48,80%), A mesma lição, oralmente, pelo professor (48,50%), Mesma lição por um filme (50,48%), o filme acompanhado de explicações (52,17%). (VENÂNCIO, 1941, p.44)

Tanto fora como dentro dos espaços escolares, os cineclubes, no Brasil, deram uma guinada a partir de 1982, quando as fitas VHS - chamadas de fitas cassete, entraram nos lares brasileiros. Se o cinema perdeu um pouco o sua atmosfera específica de um espaço especial fornecido pelas salas de cinema, por outro lado, fez avançar a acessibilidade de pessoas que não tinham o mínimo contato com esta linguagem imagética. Logo, as Secretarias de Educação em todo o país instalaram televisores juntamente com aparelhos DVDs nos espaços escolares, o que contribuiu para usar filmes, documentários e outras produções visuais no espaço educativo formal. A substituição das fitas VHS pelos filmes gravados em CD (*Digital Video Disk*) que não só necessitam de um aparelho específico para sua execução, também foi outro fator que disseminou mais ainda o uso pedagógico do cinema. O DVD pode ser executados em *drivers* de

²⁴ Dirigido, escrito e produzido por Orson Welles, lançado em 1941 (EUA), *Cidadão Kane representa*, ainda hoje, a subversão da própria linguagem cinematográfica. Neste filme, Welles propõe desde as inusitadas movimentações de câmeras, até a inserção de *flashebacks* na narrativa, uma nova forma de fazer cinema. Em síntese, pode-se dizer que *Cidadão Kane* é um divisor de águas para o Cinema mundial.

computadores e projetores - *datashow*. As fitas VHS, além de serem mais pesadas, apresentavam um risco maior de degradação, tanto pelas condições climáticas quanto pelo processo de estocagem. Neste período, o mercado das vídeos locadoras também apresentou um crescimento significativo em todo o país.

Atualmente, os filmes, além dos DVDs, são distribuídos pelas plataformas de *streaming*, como a NETFLIX ou a AMAZON PRIME, o que também modifica novamente a execução dos filmes para seus espectadores. É interessante ressaltar que a NETFLIX, fundada em 1997 na cidade de Los Gatos, Califórnia (EUA), começou suas atividades de entrega de DVDs pelos correios, transformando-se numa plataforma digital em que seus filiados pagam mensalidade para terem acesso a mais 3.339 títulos de filmes e cerca de 1.082 títulos de séries. Em 2018 a receita total da NETFLIX chegou a 15,79 bilhões USD.²⁵ A facilidade, portanto, de ver um filme ou outra produção, nas salas de espera de aeroportos, em consultórios médicos, e, claro, na própria residência fez com que pessoas de diversas partes do mundo acompanhem de modo mais célere suas produções.

Todas essas mudanças, referentes ao modo como o filme chega ao espectador, ao longo do tempo, vai também perfazendo novas formas de recepção do cinema. Por isso, os cineclubes virtuais, onde pessoas interagem sobre as produções das grandes produtoras de cinema como a DC Comics ou a MARVEL, por exemplo, e das produções próprias da NETFLIX (série e filmes) potencializa ainda mais o uso dessas linguagens em seu viés pedagógico.

Na premiação do Oscar de 2020, alguns filmes originais da NETFLIX são pretensos concorrentes ao prêmio, como o *O Irlandês*²⁶ e *História de Um Casamento*, o que demonstra qualidade nas suas produções. A NETFLIX contribui também para descentralizar o monopólio da Indústria cinematográfica, regido pelas grandes produtoras como a *Universal*, *Century Fox*, *Paramount Pictures*, *Warner Bros Entertainment* que lançam filmes, em sua maioria, de apelo mais comercial.

²⁵ site <http://tecnoblog.net>.

²⁶ Dirigido por Martin Scorsese, o filme *O Irlandês* (EUA) foi recusado pelos grandes estúdios, por considerarem um projeto de alto risco, uma vez que poderia fugir dos propósitos lucrativos dos filmes de super-heróis. Entretanto, a NETFLIX concordou em realizar a empreitada, que conta a história de Frank "The Irishman" Sheeran, um matador profissional da máfia que alega ter assassinado Jimmy Hoffa.

Dentro do espaço escolar, pois, as novas formas de exibição de filmes, facilitam a utilização do cinema com propósitos educativos. Para utilizar recursos tecnológicos no espaço escolar, é necessário que se tenha uma organização prévia. É contraproducente, para uma proposta pedagógica, utilizando cinema, montar os equipamentos durante o tempo estabelecido no horário da disciplina. A experiência, com o conceito-imagem, quanto menos interrompida e fragmentada, melhor será. Nos capítulos posteriores pode ser visto a metodologia utilizada na construção da intervenção pedagógica, bem como os resultados oriundos da referida prática pedagógica.

3 Metodologia

Em consonância com as linhas teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores desta pesquisa, foi descrito as etapas metodológicas do uso de cinema no ensino de filosofia, projeto que foi realizado durante o ano de 2019. Para tal, começamos por analisar o perfil da Escola onde a experiência se deu.

Conhecida como a Capital do Alto Sertão sergipano, o município de Nossa da Glória ocupa a décima posição entre os municípios mais populosos, e é uma das maiores economias do Estado de Sergipe. A Escola Estadual Cícero Bezerra, localizada na parte central do município, abriga hoje mais de 1.300 alunos e alunas, onde, majoritariamente, encontram-se distribuídos nas três séries do ensino médio. Cada turma é composta de 35 a 40 alunos e alunas. O Colégio atende nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Grande parte do alunado provém de povoados e municípios circunvizinhos, onde se dão as atividades de agricultura e pecuária.

Além dessa escola foram escolhidas escolas referências do estado de Pernambuco: Escolas de Referência Técnica Estadual Cícero Dias e Ginásio Pernambucano, este último apresenta 714 alunos no ensino médio e é conhecida nacionalmente devido a excelência em ensino, o ginásio Pernambucano por exemplo, é tida como a primeira escola do Brasil a adotar o regime de escola cidadã, que já vem sendo adotada nacionalmente devido a eficácia no método de organização escolar.

Esta pesquisa será de natureza qualitativa, uma vez que as respostas e colocações dos alunos e alunas estarão pontuadas por apreensões mais subjetivas, que prescindem, por sua vez, de dados numéricos e estatísticos.

A intervenção foi feita em salas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, no qual anteriormente a utilização dos filmes foram feitas aulas expositivas com assuntos dentro da aula de filosofia que eram essenciais para o entendimento do conteúdo do filme, no qual filmes: *O Show de Truman*, *Central do Brasil* e *Mulher Maravilha*, tendo como critério de escolha os princípios pedagógicos presentes em cada turma a fim de servir de base para debate baseando-se nos conhecimentos adquiridos em cada série especificamente. Posteriormente aos filmes, foram adotadas *feedbacks* do entendimento dos alunos, sendo realizados debates contextualizados da aplicação dos conhecimentos teóricos abordados nos filmes,

redações e resenhas sobre os mesmos. Além disso, foram categorizados dados quantitativos a partir de todas as atividades vistas no projeto.

4 A intervenção

4.1 O uso do cinema nas aulas de Filosofia: questões práticas

Considerando que a disciplina de filosofia possui a carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos em cada turma, o uso do cinema, em sala de aula, possui algumas demandas específicas.

.O espaço físico foi alocado para torna-se propício para o uso de filmes para permitir uma melhor intervenção. Seria bastante produtivo cada escola ter uma sala de cinema, mas não é foi a realidade encontrada. Entretanto, foi usado o espaço do laboratório de informática para este fim, uma vez que o ar condicionado, juntamente com as janelas plotadas e o uso de retroprojetor permitiu um ambiente que possui certa similaridade com a sala de uma sala de cinema. Na figura 2 (A) pode ser visto a organização dos alunos no laboratório.



Figura 2: Organização do cinema na E. E. Cícero Bezerra

Na escola existem computadores que possuem entrada para pen drive, o que nos possibilitou assistir aos filmes na própria sala de aula. Percebeu-se, porém, que desta forma, a possibilidade de dispersão dos alunos e alunas manifestou - se com mais frequência. A ritualística na exibição de um filme deve ser minimamente, na medida do possível, respeitada.

Ao longo do ano letivos teve-se como principal foco demonstrar que cinema no ensino de filosofia, demonstrar que o filme apresenta um sentido e um objetivo antes mesmo de sua exibição e que o mesmo não pode ser ignorado. Das expectativas até sua conclusão, um filme possui certa mística. O ato de parar, para ver um filme, abre nos para a experiência em si. Logo, na escola, o professor

(a) de filosofia, deve conduzir as alunas (os) a uma atmosfera que não banalize esta prática, como se fosse mais uma ação pedagógica obrigatória da disciplina.

Durante as 40 aulas da disciplinas de filosofia, foi decidido abordar três filmes durante o ano, permitindo com isso um melhor *feedback* dos alunos (as). Ainda que se possa trabalhar com 4 títulos ao ano, em cada turma, temos que considerar outras demandas pedagógicas próprias dos currículos escolares, como, por exemplo, os projetos interdisciplinares que são fomentados na escola.

O primeiro filme que foi abordado foi o *Show de Truman*²⁷, na qual a sinopse do mesmo esta disposta abaixo:

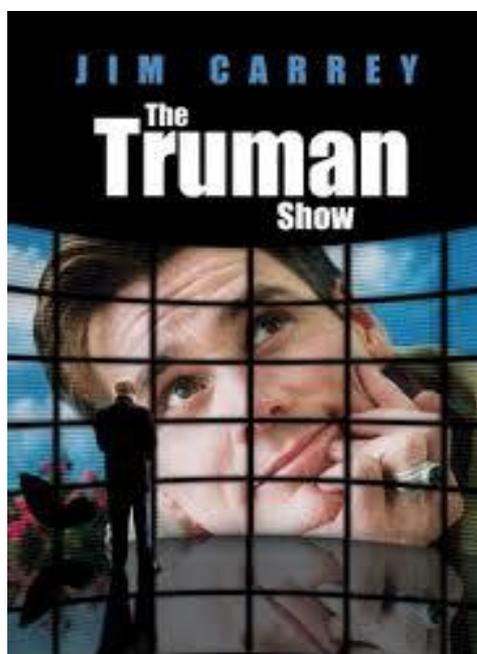


Figura 3: cartaz do filme The Truman show

Antes de exibir o filme, procuramos estabelecer algumas regras para que a experiência não seja fragmentada por interrupções desnecessárias, que possam comprometer o impacto do filme para alunos e alunas. Ainda que não dê para ter

²⁷ Sinopse do filme *O Show de Truman: Seaheaven* é o cenário onde Truman Burbank vive desde seu nascimento. Um homem que representa o americano médio: casado, ocupando um posto de vendedor de seguros, paga as prestações de seu carro, possui metas de consumo - como viajar e ter um filho, etc. Aos poucos, Truman vai desconfiando que vive uma simulação, orquestrada por algo ou alguém oculto. De fato, Truman, desde bebê, é o protagonista de um *Reality Show*, que foi adotado por uma grande empresa de produção televisiva. Cristof, o idealizador desta empreitada, manipula ocorrências em sua vida, como o casamento com Meryl, o dia em que o pai se afogou no mar, até mesmo um acidente numa usina nuclear, impedindo Truman de ultrapassar as fronteiras de Seaheaven. O filme, portanto, narra o drama de Truman em busca de sua liberdade, ao descobrir que fazia parte de um grande simulacro. A mesma metodologia adotada na E.E. Cícero Bezerra que foi onde o projeto foi adotado em primazia, também foi estendido para as escolas Referência Técnica Estadual Cícero Dias e Ginásio Pernambucano.

um controle absoluto desta atividade pedagógica, nas aulas de filosofia, cada vez mais os alunos vão internalizando a função do cinema em sala de aula, no período escolar. A princípio, alguns alunos e alunas ainda atribuem à experiência um caráter de entretenimento, mas, gradativamente, eles e elas vão compreendendo que diversão não exclui profundidade, que podemos pensar a partir de diversas motivações.

Com a sala escura, mesmo que no turno da manhã, devido às janelas plotadas com adesivos escuros, os alunos, por turma, dirigem-se à sala de informática já cientes de que vão assistir a um filme. Geralmente, conversamos com os professores e professoras que vão ministrar aulas após a aula de filosofia, solicitando-os uma aula deles para que o filme transcorra sem interrupções. Caso não haja possibilidade de trocar com os professores (as) posteriores, marcamos no turno oposto a exibição integral do filme. Na figura 4 pode ser visto os alunos assistindo o filme o Show de Truman:



Figura 4: Alunos assistindo o filme o Show de Truman

Lembrando Cabrera (2007), o teor filosófico de um filme não é acessado apenas por analogias ilustrativas. Assim, procuramos, numa intervenção com o uso de filmes, garantir o impacto logopático que a experiência carrega para cada subjetividade. Devido ao tempo e todas as demais demandas próprias de um cotidiano escolar, temos a tendência a antecipar o conteúdo e relações possíveis entre o filme e temas da filosofia, que, porventura, tenhamos trabalhado durante o bimestre vigente. Isto pode nos levar a equívocos, uma vez que limita, de antemão, a compreensão dos alunos e alunas. Pontuamos, portanto, que há

filosofia no cinema - e que há cinema na filosofia, mas deixamos aberto o lugar da criação filosófica a partir do impacto individual que o filme trás em cada aluno e aluna. Neste filme pode-se ver questões sobre a questão sobre a falsa liberdade instituída a partir de uma sociedade que controla a partir da mídia e dos meios tecnológicos, no qual fizeram-se convergentes com os conteúdos que foram abordadas como Platão, com sua Alegoria da Caverna, foi uma das propostas temáticas deste período.

A organização dessa etapa e das anteriores buscou deixar claro uma *apreensão filosófica* de uma *não filosófica*. Como utilizar filmes sem correremos o risco da experiência não se perder num mero espontaneísmo didático, inserindo-a apenas no campo da ludicidade? As atividades advindas posteriormente ao filme demonstram-se a eficácia do uso dessa sequência didática.

Quando retornam, em outro dia, foi executado os trabalhos que abordam o filme. Interessante observar que, a princípio, os alunos e alunas abordam o filme do ponto de vista de seu enredo, recontando o que eles consideram como fatos marcantes. Entretanto, ao se fazer algumas indagações, eles vão se dirigindo a uma região narrativa menos factual para outra mais universal, ainda que carregada de singularidade hermenêutica.

Na Escola Estadual Cícero Bezerra, tanto a produção textual quanto o debate coletivo, foram solicitados após o filme. Em um círculo, foi conversado sobre a visão dos mesmos sobre o filme. Naturalmente, alunos e alunas distanciam-se dos fatos cronológicos do filme e vão, gradativamente, entrando em seu sentido, na ideia geral do filme. Percebe-se que não existe só uma ideia geral, onde se possa determinar, de uma vez por todas, um único sentido do filme. No 1º ano C, por exemplo, alguns alunos disseram que o **Show de Truman** fala sobre **manipulação midiática**, outros disseram que aborda o tema do **controle social** e outros apontaram o filme a partir da **ideia de verdade** (o que é a verdade?).

César Ribeiro, aluno do 1º do Ginásio Pernambucano, mencionou, durante o debate, que a frase onde Truman diz ao Cristof, já no final do filme: **você não tem uma câmera na minha cabeça**, marcou bastante a sua percepção da narrativa. Nas palavras dele:

Todo mundo vive algum tipo de controle. Mas, por outro lado, a gente desconfia quando estamos sendo manipulados, de alguma forma. Por mais que exista TV, mídias, etc, a gente sempre pode pensar além.

Como controlar o pensamento de alguém? Não é possível. É como diz a música do Natiruts: “liberdade pra dentro da cabeça.

Tanto o debate oral quanto o texto escrito são elementos resultantes do trabalho com filmes nas aulas de filosofia. Com alunos no Escola de Referência Cícero Dias, solicitei uma dissertação, cuja o tema foi estabelecer uma relação entre a Indústria Cultural e o Show de Truman. A título de demonstração, transcrevo a dissertação do Aluno Arthur Araujo, do 1º ano intitulada: “Indústria Cultural e o Show de Truman” (Escola de Referência Técnica Estadual Cícero Dias - PE)

Existe uma teoria intitulada de “indústria cultural”, criada por um filósofo da Escola de Frankfurt com o nome de Theodor Adorno (1903 - 1969). O conceito da teoria diz que a arte virou um tipo de produto feito exclusivamente por interesse econômico ou meio de manipulação. Assim fazendo com que a maioria das obras e músicas não tenham um significado profundo. Qual a relação desse conceito com o filme O Show de Truman? A obra apresenta muitas cenas que comprovam e criticam a Indústria Cultural, como o próprio enredo do filme “show da vida”, ou seja, um produto com o intuito de enriquecer o criador do programa, que, no caso, representa a mídia e a manipulação que ela pode causar. Ao decorrer do filme, aparecem vários esteriótipos sobre as casas, vizinhos, carros, trabalhos perfeitos. Um grande exemplo disso é a esposa de Truman, que tem olhos azuis e cabelos loiros e ainda por cima, é dona de casa; tornando-a “a esposa perfeita” segundo o *american way of life*. Além disso, existem partes no filme em que acontecem propagandas forçadas na vida cotidiana. Assim, mostrando como nós somos alienados pelas grandes empresas do mundo, e como isso faz com que deixamos de comprar produtos de grande qualidade apenas por causa de sua marca não muito conhecida. Existem modos de se libertar desse consumismo, como refletir sobre o que você precisa para sobreviver ou ser feliz, e não simplesmente comprar somente por poder fazer isso, resumindo, a resposta é a observação filosófica sobre a vida.

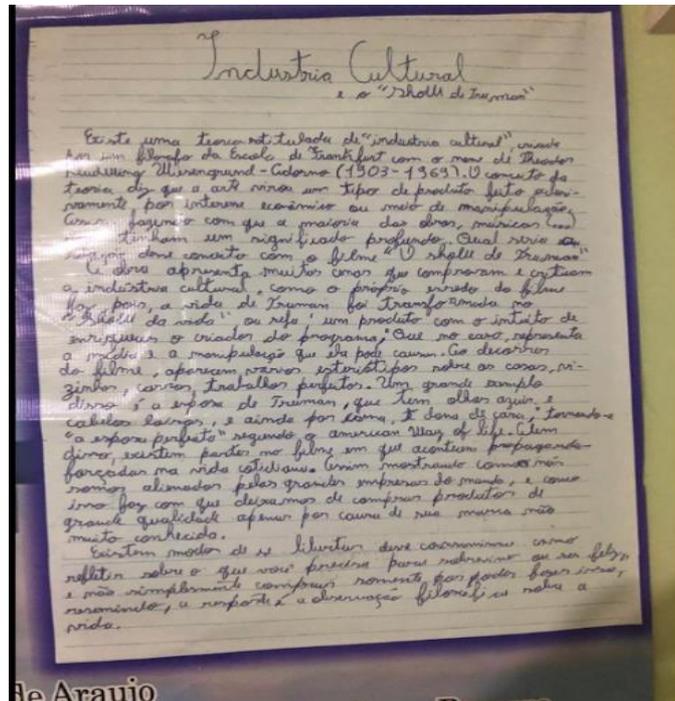


Figura 5: Redação Indústria Cultural e o Show de Truman

O título de objetivo pedagógico, quando planejamos a aula, procuramos estimular nos alunos que eles estabeleçam relações com tópicos trabalhados na disciplina. Entretanto, neste tipo de intervenção, um filme nunca se reduz a um só tema. Ainda que nós tenhamos reforçado o conceito de Indústria Cultural como isca para os alunos e alunas captarem no filme esta temática, eles, porém, vão muito mais além do que foi proposto anteriormente. O debate filosófico, gerado a partir de um filme, percorre um caminho próprio, que não deve ser dominado pelo professor (a). Neste âmbito, a professora (o) vai abrindo o caminho, por meio de certas indagações, para que o diálogo não se desvie do campo da filosofia. Exemplificando: a aluna Lorena Aragão, da Escola Estadual Cícero Bezerra, frisou o **papel do olhar** no filme o Show de Truman. A adolescente estabeleceu uma relação entre duas visões: a visão artificial das câmeras, que roubavam a vida de Truman de sua própria vida e o olhar de Sylvia, a personagem que, com olhos verdadeiros²⁸, tentou descortinar o veu de mentira em que Truman estava aprisionado. Diz Lorena Aragão:

Eu vi que no filme existem dois tipos de olhos. Um olho externo, que o Truman não sabia que estava sendo percebido e um outro olho, o olho da Sylvia. Neste olhar, o Truman viu que era percebido. Foi o único olho da

²⁸ A atriz que interpreta a personagem Sylvia é Natascha McElhone, que, não por acaso, possui olhos muito expressivos. Talvez tenha sido escolhida por esta característica.

verdade. Foi a porta de saída da prisão. Os olhos das câmeras mentiam pra ele. Os olhos de todos que sabiam a verdade, mas preferiram se aproveitar da inocência dele... não eram bons olhos. O olho da Sylvia era o olho do amor verdadeiro. O amor que transforma.

Na figura 6 pode ser visto a cena que serviu de base para a análise crítica da adolescente no filme do Show de Truman.



Figura 6: Cena em que Sylvia, figurante contratada do Show, tenta dizer a verdade a Truman

Todos ficaram impactados com a sensibilidade de Lorena, ao pinçar um detalhe tão rico que pode, até mesmo, passar despercebido por uma análise mais especializada do filme. A criação filosófica é imensurável, ao ponto de fugir do nosso esquema pedagógico em direção a uma abertura de sentido sempre mais ampla.

As alunas Maria Clara Filgueiras e Melissa Pereira, alunas do 3º ano do Ginásio Pernambucano, gravaram um vídeo cujo o diálogo abordava o impacto que o filme O Show de Truman trouxe para ambas, assim como o papel do cinema nas aulas de filosofia:

Maria Clara: pra mim, o impacto que o filme trouxe foi de mudar a minha visão em relação a assistir a qualquer filme e ao modo que eu consegui ver a minha vida no filme, que eu vi que o filme me influenciou.

Melissa: sim, e o filme fala justamente sobre influência

Maria Clara: como pessoas são influenciadas, e o filme sozinho já desperta, faz você se despertar pra um pensamento crítico, mas... quando você vai realmente no intuito de assistir ele...

Melissa: filosoficamente, analisando... analisando o filme...

Maria Clara: você percebe que o que você iria assistir, por

entretenimento, te faz pensar 10% de uma forma filosófica, você abre várias ramificações, pra pensar em várias coisas diferentes.

Melissa: Exatamente

Maria Clara: ... que o filme tem a oferecer a gente

Melissa: e sobre a relação do filme em si... como... como ter uma relação sobre cinema e filosofia, o filme, ele demonstra que toda direção do filme traz vários contextos filosóficos em formas de diálogos, de movimentos e ações, que vão além de um contexto filosófico, mas de vários contextos filosóficos, tipo dos mais fundamentais, até dos mais complexos: do existencialismo, da automatização das pessoas, tipo da revolução industrial por exemplo, da pessoa pensar mais, da pessoa achar que o controle... tipo que as pessoas estão sendo controladas e isso não é certo, da alienação da mídia, então, de tudo isso em um único filme que, tipo, ele se vende como um entretenimento, até mesmo pelo próprio ator, que é o Jim Carrey, na verdade quer te mostrar muito mais, e é bom ter um olhar filosófico dos filmes por causa disso

Maria Clara: e também ele fala sobre amor, né? Que a gente sente muito a filosofia, mas se você vê, ele é um filme que fala sobre o amor... Ele tem, não o amor só por uma mulher, mas ele tem aquela coisa de encontrar a si mesmo, e ele ama a moça, que sabe de toda a verdade

Melissa: mas, na verdade, ele não ama as pessoas em volta dele porque é tudo...

Maria Clara: e o amor?

Melissa: ... falso

Maria Clara: ... a única coisa é o amor com o próximo, que atrai o espectador, cria uma empatia. Pensa: como essas pessoas tão fazendo isso com outra pessoa?

Melissa: sim...

Maria Clara: ... que numa questão de respeito, de empatia ao outro

Melissa: exatamente!

Maria Clara: achei fofo, achei bom

Melissa: incrível!

As alunas do Colégio Ginásio Pernambucano, do 3º ano (Ensino Médio): Maria Clara Figueiras e Melissa Vitória Pereira, fizeram na forma de vídeo a sua análise crítica sobre o filme o Show de Truman, como pode ser visto na figura 7:



Figura 7: Imagem do documentário feito pelas alunas sobre o filme o Show de Truman

Na Escola Cícero Bezerra, em Sergipe, enfocou-se a relação entre o filme *O Show de Truman* e a *Alegoria da Caverna*, de Platão. Os alunos e alunas detectaram facilmente esta referência entre ambos, de modo que não precisamos intervir diretamente nesta intersecção, entre o filme e a Alegoria criada por Platão. Assim, transcreve-se alguns trechos das produções textuais e orais de alguns alunos e alunas: (...) ah, professora, quando o prisioneiro sai da caverna, sente o sol nos olhos. Truman também sentiu, quando estava no barco, o sol iluminou bem o rosto dele. (Allef Santana, aluno do 1 F). Pergunto, então: “E para vc, Aleff, o sol tem algum significado filosófico?” Allef responde: “deve ter sim... quando a gente tá no escuro e abre os olhos no claro, doi um pouco.. incomoda, mas, com o tempo, o olho vai se acostumando e aí a gente já tá em outra realidade.”

A aluna Karyne Vitória dos Santos, do 1E, na avaliação da disciplina, elabora a seguinte resposta:

O que chamou minha atenção no filme e na Alegoria da Caverna foi que nem todo mundo quer sair da caverna. O prisioneiro de Platão voltou na caverna, tentou avisar a todos que eles estavam sendo enganados, mas muitos não acreditaram. A mesma coisa é no filme. No final, as pessoas que assistiram ao show, continuaram vendo TV, esperando o próximo programa. É muito difícil tirar alguém da alienação. Quando a pessoa não quer, não tem quem tire (...)

O contato dos alunos (as) com o cinema pode transitar entre a esfera particular e a universal. Entretanto, as compreensões particulares (pessoais) não excluem seu caráter universal. Aqui, nesta situação, onde o filme *O Show de Truman* foi o foco de abordagem, alguns alunos centralizaram suas considerações a partir de si mesmos. Como, por exemplo, a aluna Camila Alves, que estabeleceu as seguintes relações:

Muitas vezes, a gente pensa que tá vivendo uma coisa verdadeira, que estamos desejando algo que a gente quer mesmo. Mas, quando a gente amadurece ou depois de uma crise, a gente percebe que fomos manipulados, que não era o que a gente queria, mas o que sua mãe, seu pai, sua família, os vizinhos querem pra vc (...) Eu fiquei noiva aos 15 anos, depois vi que eu não queria casar. Tive que brigar com muita gente. Mas foi a melhor coisa que fiz. Não me arrependo de não ter aceitado um casamento naquele momento da minha vida. Eu tava na Caverna, mas saí, igual ao Truman (...)

Algumas outras apreensões permanecem num campo mais radical, pelo qual temas universais da filosofia como a morte, a existência, a cultura, a dialética

surgem de forma mais explícita. O aluno André Henrique Dias, também do 1º ano, lançou uma questão filosoficamente contundente, relativa à relação do filme com a ideia de **verdade**, ressaltando seus viés desconstrucionista:

Professora, depois que Truman descobriu a verdade, que era um fantoche de um programa de TV, ele escolheu atravessar a porta entre a mentira e a verdade. Certo. Mas será que, depois que ele foi para o mundo real, a mentira deixou de existir? Será que ele não tinha mais que desmascarar outras situações falsas da vida real? Será que a mentira acabou de uma vez por todas?

Seguindo as análises e descrições aqui apresentadas, o segundo filme trabalhado foi a Mulher Maravilha como foco central. Nome: Mulher-Maravilha²⁹.



Figura 8: Poster filme mulher maravilha

Com algumas diferenças, no geral, as intervenções com uso de filmes acontecem de forma similar. Este filme foi exibido durante um sábado letivo, no Colégio Cícero Bezerra, o que foi bastante produtivo porque os alunos se detiveram melhor a experiência, já que não teriam outras atividades escolares. Sem interrupções, então, o filme foi exibido para as turmas dos 2º anos.

²⁹ Sinopse do filme: Mulher Maravilha é um filme americano, produzido pela DC Comics, que teve uma mulher como a primeira diretora de filmes de super herói. Nesta versão, a Mulher Maravilha, após salvar um piloto americano da morte, vai dar fim a Primeira Guerra Mundial. O filme também narra a origem da super heroína, que viveu na ilha de Themyscira e assume o pseudônimo de Diana Prince. O filme aborda questões sobre o lugar da mulher na sociedade, assim como a função dos mitos nas civilizações.

Neste gênero de filme, os alunos costumam, a princípio, compreendê-lo no âmbito apenas do entretenimento. Mas, com um tempo, eles vão aprofundando mais suas percepções filosóficas sobre o filme. De cara, a Mulher Maravilha vai tocar na temática feminista, mas não de forma panfletária, o que gerou debates bem pertinentes sobre o assunto.

Neste sábado, como não havia preocupação quanto aos horários, trabalhou-se a intervenção em sua integralidade. As propostas de atividades relativas ao filme transcorreram logo depois de sua exibição. Por um lado, ter visto o filme recentemente é positivo porque está mais presente na memória dos alunos (as); mas, de outro modo, quando as alunas (os) saem da escola, após ter visto um filme, o processo de internalização também enriquece suas apreensões acerca da experiência.

Após o filme, foi feito um círculo no pátio da escola com o intuito de promover um debate. É importante lembrar que os alunos e alunas já apresentam as competências relativas ao ato de debater sobre algum tema específico. Logo, o debate filosófico também deve ser previamente explanado em sala de aula, seja nas apresentações dos diálogos de Platão ou até mesmo através da maiêutica socrática.

A questão das relações de gênero foi bem pontuada no debate. Meninas e meninos fizeram alguns questionamentos sobre alguns pontos do filme: a morte do piloto americano, a pouca roupa da Mulher Maravilha, o universo das amazonas, a temática sobre os direitos de voz e voto das mulheres na Europa do começo do século XX, a questão mítica *versus* a factualidade histórica, o serviço coletivo *versus* a vida privada etc.

O aluno Mateus José dos Santos expôs a seguinte questão, que gerou uma discussão bastante acalorada sobre o assunto: “A Mulher Maravilha é a versão feminina do Super Homem. Mas por que a condição de “homem” do super herói masculino não é tão falada como a condição de “mulher” da Mulher Maravilha?” O aluno Patrick Alves respondeu: “Ah, mas é lógico. A mulher tem menos força física. É muito mais difícil fazer o que o Super Homem faz.” O que resultou no comentário da aluna Laís Santana:

Eu acho que quem inventa essas histórias deve ser tudo homem. A Mulher Maravilha só consegue dar grandes saltos, mas o Super Homem voa... Mas se a gente for

pensar direitinho, o super heroi com mais super poderes é mais fácil lutar contra o mal. A Mulher Maravilha precisa dar um impulso pra saltar de um lugar para outro. Ela é mais forte que o Super Homem, que voa de boa, com aquela capinha vermelha.

Essa disputa homem *versus* mulher se estende bastante quando vamos desenvolver as ações desta intervenção com o filme Mulher Maravilha. As alunas, em tom jocoso, mas nem por isso menos sério, tangenciam o tema do feminismo e as relações entre homens e mulheres. Um aluno fez referência a cena em que a Mulher Maravilha, antes de entrar no parlamento inglês, ouve o choro de um bebê e demonstra o desejo de ir em direção a ele, mas foi impedida pelo piloto americano, que também é seu par romântico. O aluno Pedro Augusto Lima disse: “Tá vendo aí, a mulher vai salvar o mundo, mas não pode ver um bebê que atrasa tudo.” Ao lado dele, Samuel responde:

Ela é super heroína, mas é mulher. Tem instinto materno. Mulher não precisa ser igual ao homem para ser super heroína. Se você, Pedro, parar pra pensar, minha mãe trabalha fora, quando chega em casa, às 18h, vai dar conta da gente, de mim e dos meus dois irmãos menores. Meu pai não tá nem aí... quando chega do trabalho, ele senta no sofá e vai ver jogo ou outra coisa na TV. Por isso ajudo muito minha mãe. Antes dela chegar em casa, vejo a tarefa dos meus irmãos e boto eles pra tomar banho. E quando eu tiver uma família, não quero ser como o meu pai.

Este comentário do aluno Samuel foi bastante aplaudido por todos e todas que estavam no círculo. De fato, procuramos não dirigir muito o fluxo do debate, estimulando seu andamento natural, exceto quando alguma discordância entre eles passam o limite do desrespeito. Mas raramente acontece. Eles mesmos lembram das regras de bom senso que devem estar garantidas neste tipo de atividade. Gabriela Maria Silva, após o comentário de Samuel, fez a seguinte assertiva:

“Não sabia exatamente o porquê, mas nunca gostei dessa história de chamar a mulher de sexo frágil. No filme, a Mulher Maravilha salva um monte de gente, dá porrada, luta sem arma de fogo, aí chega o boy, que ela tirou do mar, inclusive, quando ele caiu do avião e diz: ‘vou proteger você’ [fazendo uma voz grave, masculina]. Coisa mais sem jeito... E ainda mais ela que tem o laço da verdade. Quem tem o laço da verdade? A Mulher Maravilha”

Muitos risos após o comentário de Gabriela. O aluno Pedro, que já foi citado mais acima, acrescentou: “Deus me livre, Gaby, esse negócio de laço da

verdade é bronca. Já pensou: casar com uma mulher com um troço desses? Passa o laço e vê tudo o que eu tava fazendo na night anterior?”

Outra questão que foi abordada nesta intervenção, a partir do filme, foi a morte do par romântico da Mulher Maravilha e a ausência de homens na ilha Themyscira.

O filme *Mulher Maravilha* fundamenta-se na história mítica das Amazonas, porém pesquisamos a versão escolhida pela DC Comics³⁰ como principal referência temática. Alguns alunos questionaram o fato das Amazonas excluírem os homens de suas convivências e, como consequência, a forma como elas se reproduziam. Na versão em quadrinhos, as Amazonas seduziam os marinheiros que aportavam na Ilha de Themyscira, e depois os matava. Ao engravidarem, elas apenas ficavam com os bebês mulheres. Os bebês masculinos eram entregues a Hefestos.

Esta importante referência mitológica na narrativa da jornada heroica da Mulher Maravilha suscitou muitos outros calorosos debates. Alguns alunos - do gênero masculino, defendiam a tese de que a origem do movimento feminista se dá pela exclusão do homem, como forma de retaliação e vingança. No entanto, algumas alunas e outros alunos, opuseram-se a esta tese. A aluna Samara Souza fez a seguinte intervenção:

Minha gente, olha só: tudo começou porque mulheres foram assassinadas pelos homens. Na mitologia grega já se falava em feminicídio. Com isso, elas tiveram que se defender deles. É só uma

³⁰ “As habitantes de Themyscira eram almas de mulheres que foram assassinadas por homens, que acabaram sendo ressuscitadas, numa nova raça a que chamaram de Amazonas. Essas almas foram utilizadas para criar essa nova raça por cinco deusas Gregas, Atena, Afrodite, Artemis, Deméter e Héstia. As Amazonas receberam muitas características dos deuses que as criaram, como força, conhecimento, beleza e amor. As irmãs Hipólita e Antiope fundaram Themyscira, mas apesar de tudo, os primeiros tempos da ilha não foram nada fáceis. O deus da Guerra, Ares, decidiu invadir a ilha e capturar todas as Amazonas. Felizmente elas conseguiram escapar, mas tiveram que se dividir em dois grupos, Antiope liderou o grupo que foi em busca de Hércules, enquanto que Hipólita fugiu com as restantes Amazonas para uma ilha distante. Em homenagem à antiga Ilha de Themyscira, que foi invadida por Ares, Hipólita decidiu batizar a nova ilha com o mesmo nome. As Amazonas recomeçaram sua vida na nova ilha, construindo grandes monumentos e treinando para serem excelentes guerreiras. Durante muitos anos elas viveram em paz, numa sociedade baseada na justiça, igualdade e tolerância, algo que só mudou quando a Mulher-Maravilha entrou em contato com o restante humanidade. A vida na Ilha de Themyscira era bem parecida com aquela das antigas sociedades gregas, elas vestiam trajes semelhantes usando túnicas, sandálias e helmos. As Amazonas eram ainda extremamente religiosas, sendo devotas aos deuses que lhes tinham concedido o dom da vida. Contudo existia uma regra em Themyscira que era praticamente inviolável, nenhum homem adulto poderia ficar a viver lá, sendo que quase todas as Amazonas nunca tinham visto um homem na sua vida.” site <https://www.aficionados.com.br/ilha-themyscira-mulher-maravilha/>

mulher mostrar força e poder que os homens não suportam. Como conviver com isto? A gente convive porque não tem jeito, né? Mas a luta continua. Meu pai deixou a minha mãe porque ela voltou a trabalhar. No momento, sofremos com isso. Mas hoje compreendo mainha. Meu padrasto apoia ela em tudo. Às vezes é necessário sim excluir certos homens. Eu acho que nós, mulheres, temos que conhecer muito bem o modo de pensar dos nossos namorados pra não sofrer no futuro.

A aula Paula Sabrina no mesmo debate acrescentou:

Aqui na escola mesmo, quantas meninas se casam e abandonam o colégio. Eu mesma já tentei convencer uma amiga a não fazer isto. Mas ela disse que não dava tempo de estudar e cuidar da casa e do marido. Até a própria mãe dela apoiou o marido. Fiquei revoltada com isso. Ela tirava boas notas. Pensava em fazer Direito. E, agora, grávida, é que ela não volta mesmo pra escola. Em pleno século XXI, as mulheres continuam sendo alvo dessa forma de pensar errada de muitos homens. Pra se libertar, só fazendo feito as Amazonas mesmo.

E o aluno Samuel complementou:

Mas será que excluir os homens é a melhor opção? Se as Amazonas davam os bebês homens e eles só viviam entre homens, como vão resolver o problema? Talvez fosse melhor acompanhar o crescimento dos homens, educá-los para não agirem dessa forma. Veja a mãe da sua amiga, apoiando a decisão do marido, impedindo a filha de estudar. O machismo não é só culpa dos homens.

É bom lembrar que estamos extraíndo algumas falas do debate, mas outros alunos e alunas também participaram. Muitas conversas paralelas também são geradas, em alguns momentos, mas, a título de método, procuramos transcrever os diálogos que obedeciam a uma sequência de falas.

Voltando a Cabrera (2007), o uso de cinema no ensino de filosofia aponta para a universalidade, que é, por sua vez, uma das principais características próprias da filosofia; entretanto, esta universalidade não exclui o exercício conceitual que surge das situações efetivas, subjetivas.

A terceira intervenção será aqui demonstrada a partir do filme *Central do Brasil*³¹.

³¹ Sinopse do filme *Central do Brasil*: Fernanda Montenegro, que interpreta a Dora, escreve cartas para pessoas não alfabetizadas na estação Central do Brasil. Uma das clientes de Dora é Ana, que vem escrever uma carta com o seu filho, Josué, um garoto de nove anos, que deseja encontrar o pai que nunca conheceu. Na saída da estação, Ana é atropelada e Josué fica abandonado. Dora acaba acolhendo o menino, embora resista, apegando-se a ele. À medida em que vão entrando país adentro, esses dois personagens, tão diferentes, vão se aproximando. Em direção ao nordeste, ambos, Dora e Josué, vão em busca do pai do garoto. Seja o Brasil da Central do Brasil ou o Brasil do nordeste, todos são cenários de uma mesma jornada social e afetiva. Pode-se dizer que *Central do Brasil* foi um marco no cinema brasileiro. Além de indicado ao Oscar, o filme recebeu o Urso de Ouro (1998), o BAFTA de Cinema, como melhor filme estrangeiro (1999), Globo de Ouro, como



Figura 9: Cartaz do filme *Central do Brasil*

Nos 1º anos, do turno vespertino, no Colégio Estadual Cícero Bezerra, o filme exibido foi *Central do Brasil*. Nesta intervenção, solicitei aos alunos que gravassem vídeos, com base em algumas orientações prévias, explanando suas apreensões. Nesta intervenção, o cinema continua sendo o alvo da proposta, mas não excluímos a intenção de inserir o celular nas atividades escolares.³² Os alunos Vitor Gabriel, Erik Gabriel, Alice Anjos e Gabriela Kauany compõem o grupo, que será transcrito aqui:

Alice Anjos: boa tarde, Florzinha do meu coração. A gente vai falar do filme que acabamos de assistir, *Central do Brasil*

Gabriela Kauany: [lendo as orientações no celular] o filme mudou alguma concepção que você tem da vida, da sociedade e da cultura?

Erik Gabriel: sim... porque antigamente não se sabia ler com mais frequência, apesar que hoje o índice de analfabetismo continua grande também, porém tem uma quantidade bem menor a vista de antigamente. No filme, fica claro que a leitura faz a pessoa melhorar socialmente, tendo mais recursos, sendo menos marginalizado na sociedade.

Alice Anjos: o diferencial dela, de todo mundo, é que ela sabia ler e escrever.

melhor filme, New York Film Critics Association Award, como melhor atriz para Fernanda Montenegro, Internacional Press Academy, melhor filme estrangeiro, Troféu APCA (melhor filme, melhor atriz, melhor direção e melhor fotografia para Walter Carvalho), Festival de Berlim, National Board Review, Internacional Film Festival Fort Lauderdale, Independent Spirit Awards, Satellite Awards e Festival de Cinema de Havana (melhor filme e melhor atriz para Fernanda Montenegro).

³² Os alunos e alunas utilizam o celular (*smartphones*) no dia a dia escolar. Dessa forma, eles podem ser objetos de distração ou um grande aliado na construção do conhecimento.

Gabriela Kauany: [qual a ideia principal do filme?]

Vítor Gabriel: como a educação interfere na nossa vida, no nosso destino

Erik Gabriel: mostrar que a educação é fundamental para o ser humano, para a sociedade

Gabriela Kauany: a beleza do filme está na nossa identidade, que devemos nos conscientizar da importância da educação, em busca de uma vida e de um mundo melhor

Alice Anjos: o que me chamou a atenção na Dora, é que, no começo, ela não acreditava no Josué. Depois ele descobriu que ela não enviava as cartas. Mas isto porque ela também sofreu abandono afetivo durante a vida, ficou meio durona. Mas o amor amolece tudo (...)



Na figura 10 pode ser vista imagens do vídeo feito pelos alunos sobre Central do Brasil

Além dos trabalhos em grupos, que também são outras opções de *feedback* dos alunos e alunas, após verem os filmes, solicitamos textos escritos. Estes textos foram elaborados no mesmo dia da exibição do filme, na sala de aula. Trechos da redação da aluna Maria Mikaely Lima:

Central do Brasil é um filme lindo. Eu mesma não tenho o hábito de ver filmes nacionais, mas este mudou a minha visão. É um filme emocionante. Muita gente ainda no Brasil, analfabeta, que é muito triste, porque isto, além de prejudicar a pessoa, é ruim para o desenvolvimento do país. É como se, quem não soubesse ler e escrever, tivesse faltando uma parte do corpo. (...) Dora ajudou Josué a encontrar seu pai e Josué ajudou Dora a ser mais amável, a acreditar mais na vida. Muita gente ainda, no meu povoado, não sabe ler e escrever. Tem umas amigas da minha mãe que não podem ir para Aracaju sozinhas porque como vão pegar ônibus? Ir ao banco? É tão perigoso. Muitos sofrem golpes de pessoas más (...) Eu acho que não deveria ter um só analfabeto no país. Mas o filme fala que por isso mesmo, temos que olhar para o próximo,

cuidar das pessoas. Às vezes uma ajudinha que você faz, muda a vida de alguém. E quem dá, sempre recebe. O que Dora ganhou, dinheiro nenhum compra.

Certas falas dos alunos e alunas sobre os filmes exibidos, podem dialogar com a concepção filosófica que está sendo trabalhada no bimestre vigente direta ou indiretamente. Isto é, no filme *Central do Brasil*, os temas como Identidade Cultural, Cidadania, acesso à Educação, apareciam com mais frequência nos trabalhos realizados. Sendo assim, temas e conceitos exigidos pelos programas de curso são também respeitados, embora estes conteúdos não sejam o carro-chefe da experiência. O tema do amor, por exemplo, aparece na maioria os filmes, de modo tangencial ou mais explícito, independente do gênero em questão; por isso é possível que nós, professores e professoras, abramos o caminho para inserir, por exemplo, o amor sob a ótica da filosofia platônica ou das teorias mais contemporâneas. Logo, os temas sobre amor, felicidade, família, política, ritos de passagem (casamento, amadurecimento, nascimento, morte, etc) são temas universais, mas serão confrontados com a vida efetiva, concreta. Acontece também de surgirem temas inusitados nos debates, que não estavam nas possibilidades de abordagem, mas que vão tomando lugar nas cadeias de conexão de falas.

4.2 Análise dos resultados obtidos na pesquisa

Para se fazer uma análise dos resultados obtidos, nesta intervenção, é preciso, antes de tudo, discriminar algumas habilidades e competências próprias da disciplina de filosofia. Com isso, pretendemos analisar se nossas metas e objetivos, nesta intervenção, foram satisfatórios ou, em alguns casos, não satisfatórios.

No ensino de filosofia, segundo Lorieri (2002, p.104), existem três habilidades básicas que devem estar presentes. Poderíamos até aplicar estas habilidades da disciplina de filosofia nas demais disciplinas, no entanto, a produção filosófica na sala de aula apresenta uma demanda maior, uma vez que o exercício argumentativo, sendo parte constitutivo da Filosofia, integra os princípios dessa área do conhecimento. Argumentar, seja por meio de um texto escrito ou oral, requer o que está estabelecido nos chamados PCNs, que norteiam os

currículos no país. Para o ensino de filosofia, as **competências** são agrupadas em três grupos:

Representação e comunicação: Ler textos filosóficos de modo significativo. Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. **Investigação e compreensão:** Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. **Contextualização sócio-cultural:** Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico – tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 64)

Tomando por base as habilidades e competências específicas da disciplina de filosofia, é possível identificá-las na intervenção através do uso do cinema em sala de aula. Ao planejar uma aula, traçamos objetivos e metas, tendo em vista estes eixos de aproximação. Logo, o exercício do diálogo, a capacidade de inserir vários outros ângulos de visões, a possibilidade de relacionar a região abstrata e concreta, a criatividade em articular o conhecimento com uma experiência singular, são algumas das principais características que resultam do uso de cinema em sala de aula.

O cinema, como arte, acessa, nos espectadores, diferentes camadas de interpretação. Existe, pois, o aspecto de imprevisibilidade na experiência cinematográfica dos indivíduos, mas isto, ao invés de ser um dado negativo, é, no espaço educativo, um potencial que gera novas possibilidades de conhecer e criar o conceito, de forma simultânea. De fato, o exercício filosófico, assim como a imagem em movimento, não são estagnadas por apreensões dogmáticas, mas estarão sempre passíveis de novas abordagens.

De acordo com os elementos propostos nas habilidades e competências da disciplina de filosofia, percebemos que o uso de cinema na sala de aula, quando observada com rigor as etapas metodológicas de seu uso, acessam tais metas. Uma das dificuldades próprias do ensino de filosofia, assim como a matemática ou a física, consiste no grau de abstração dessas disciplinas. O desafio da prática pedagógica consiste justamente, no caso da filosofia, materializar a metafísica. Quando se percebe que os conflitos e dilemas humanos, presentes nos filmes, são universais, mas falam diretamente para quem vê, possibilita um campo de criação extremamente propício para a criação de

conceitos, afastando-se do pavor do mero subjetivismo. Nada impede que um aluno ou aluna, ao falar sobre um filme, esteja também dialogando com conceitos já pensados pela tradição filosófica, mas que podem ser compreendidos à luz do tempo vigente.

Analisando, portanto, a intervenção aqui descrita, observou-se os seguintes resultados:

- 1 - Alunas e alunos apresentavam, gradativamente, uma melhora significativa na questão da expressão oral e verbal;
- 2 - O diálogo, como pressuposto do exercício filosófico, foi bastante estimulado em sala de aula, obedecendo algumas regras, como: a escuta respeitosa e concentrada, a possibilidade de mudar de perspectiva, a fala mais sistemática (que acompanha uma lógica argumentativa, que se distancia da mera opinião), a empatia entre alunos e alunas; a empatia em relação aos problemas sociais e comportamentais;
- 3 - As diferenciações entre moral e ética;
- 4 - A identificação e desconstrução dos preconceitos, tanto individual quanto coletivamente;
- 5 - O interesse pelo cinema para além do entretenimento;
- 6 - Autonomia;
- 7 - A possibilidade de elaboração³³ emocional;
- 8 - Uma maior compreensão dos conceitos filosóficos, isto é, um progresso na aprendizagem dos conteúdos da disciplina;
- 9 - A estimulação do potencial criativo no exercício conceitual, pelo uso de metáforas e comparações analíticas;
- 10 - A capacidade de fazer novas perguntas;
- 11 - De modo geral, o interesse pela busca de conhecimento, através da pesquisa pelo acesso a fontes confiáveis;
- 12 - Uma melhora significativa nas notas das redações do ENEM. A cada ano, a Escola Cícero Bezerra, onde se deu a intervenção aqui descrita, vem aumentando

³³ Segundo a psicanálise de origem freudiana, a elaboração psíquica consiste numa função fundamental do psiquismo, que transforma energia livre em energia ligada, o que permite aceder ao processo secundário e adiar a descarga da tensão sob forma física ou alucinatória (...) A elaboração psíquica é, assim, num sentido lato, a assimilação dos acontecimentos internos e externos ao sujeito. (elaboração psíquica in infomédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003 - 2020. [consul t. 2020-02-09 14:53:39]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/elaboração-psíquica>).

o índice de ingressos nas universidades públicas e privadas (até o presente momento, a gestão da escola não tinha concluído o levantamento de 2019, o que nos impossibilitou de publicar os dados estatísticos)

Conclusão

Cinema é a fraude mais bonita do mundo
Jean-Luc Godard

“Toda as vezes que vou ao cinema, é mágico, e não interessa que filme que é”, afirmou, certa vez, Steven Spielberg, em entrevista a uma TV americana³⁴. De alguma forma, esta frase aponta para o propósito geral de nossa pesquisa: o fomento do caráter educativo-filosófico do/pelo cinema. Cabrera (2007) demonstra que filmes avaliados como bons ou filmes ruins, ainda não comprometem o potencial filosófico do cinema, já que a capacidade de criação de quem conta história, através de imagem em movimento, vem carregada de simbologia. Logo, o símbolo da feminilidade heroica, por exemplo, da Mulher Maravilha ou de Dora, personagens dos filmes Mulher Maravilha e Central do Brasil, objetos de nossa pesquisa-intervenção, podem salvar o mundo com as armas da empatia e do amor. Sendo assim, o impacto causado pelo conceito-imagem de um filme, conduz alunos e alunas a novas perspectivas de compreensão, ampliando seus leques de abordagens.

O impacto que o cinema proporciona nas subjetividades, surge como aliado a autopercepção de que vivemos entre o visível e o invisível, entre a admiração de que falava Aristóteles e a familiaridade cotidiana. O cinema pesca, em nós, o potencial filosófico que sempre possuímos, muitas vezes adormecidos pelas estratégias lucrativas e perniciosas da Indústria Cultural, muito bem lembrada por Adorno (1947). Este veneno, porém, pode também se transformar em antídoto, na medida em que a própria capacidade humana de fantasiar projeta luz sobre as sombras da alienação e da manipulação. Desse modo, o potencial filosófico-pedagógico do cinema é demonstrado através das próprias experiências aqui descritas e analisadas, que anima de sangue o coração da nossa capacidade abstrativa/teórica.

Infelizmente, em outubro de 2019, um aluno cometeu suicídio no interior do banheiro masculino do Colégio Cícero Bezerra. Este fato, até os dias de hoje, acionou o nosso sinal de alerta: a escola precisa intervir nisto. O índice de casos

³⁴ Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MjI5NDMyMg/>

de automutilação, depressão, que pode chegar ao suicídio, entre os jovens, vem tomando proporções vertiginosas. Esse fato, claro, merece estudos mais sérios, até porque trata-se de um problema de saúde pública. Ao mesmo tempo que índices de aproveitamento cognitivo aumentam significativamente, por outro lado, muitos alunos e alunas apresentam quadros de depressão e ansiedade. Mais uma prova de como pode ser perigoso fazer vistas grossas às demandas psicológicas/emocionais, no espaço escolar. A tese da Modernidade Líquida, do filósofo Zygmunt Bauman (1999), diz que estamos supostamente com todos, conectados pelas redes sociais; mas, no fundo, estamos sozinhos, presos nas redomas das chamadas bolhas logarítmicas, impossibilidades de manter conexões profundas e duradouras. Sem pretender demonizar a internet, que também nos proporciona acessos imensuráveis, pensar este universo imagético, hoje, é de suma importância.

Não significa que a escola terá que exercer a função de clínica psicológica, mas se voltar verdadeiramente a cada aluno e aluna, em suas singularidades. Uma das descobertas desta pesquisa-intervenção, que não fez parte de nossas hipóteses primeiras, consistiu na possibilidade de elaboração psíquica por meio do cinema. As intervenções, através dos debates orais ou das produções escritas, também possuem o papel de restituir a fala engessada, tangenciando questões, muitas vezes, que não tinham espaço para serem ditas. Quando um/uma adolescente refere-se, por exemplo, à condição de prisão em que se encontra o protagonista do Show de Truman, eles e elas estão falando de si mesmos. Muitas vezes, inclusive, alguns alunos e alunas mais retraídos, procuravam expor questões particulares após a exibição dos filmes. O cinema conta histórias. Clarissa Pinkola Estés, analista junguiana e contadora de histórias, elaborou uma pesquisa onde demonstra o potencial curativo das histórias:

As histórias conferem movimento à nossa vida interior, e isso tem importância especial nos casos em que a vida interior está assustada, presa ou encurralada. As histórias lubrificam as engrenagens, fazem correr a adrenalina, mostram-nos a saída e, apesar das dificuldades, abrem para nós portas amplas em paredes anteriormente fechadas, aberturas que nos levam à terra dos sonhos, que conduzem ao amor e ao aprendizado. (ESTES, 2014, p.34)

Esta pesquisa-intervenção está em movimento, no sentido de que novas

configurações são formuladas em função das demandas próprias do cotidiano escolar. Entretanto, o uso de cinema permanece, ano a ano, sendo um instrumental eficaz no contexto do ensino de filosofia. Por ele, garante-se o exercício filosófico em sua plenitude, tanto na elaboração conceitual quanto na articulação com os conceitos próprios da filosofia.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. São Paulo: ZAHAR, 2001.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. Tradução de João Maria Mendes. Biblioteca Escola Superior de Teatro e Cinema. Lisboa, 2010.

BRESSON, Robert. **Notas sobre O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006

CABRERA, J. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através de filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 160 p., 2006.

_____. **Diário de um filósofo no Brasil**. Revista Estudos Filosóficos. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2013.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. São Paulo. Abril Cultural: 1973.

DELLEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUARTE, R.; **Cinema e Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTÉS, C. P., **Mulheres que Correm com Lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FERRARO, G.; **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

GADAMER, G. H. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 2002

GALLO, S.; KOHAN, W. **A filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, M.; **O que significa pensar?** Ijuí: UNIJUÍ: 2002

HORKHEIMER, M. **O eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2003.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo. Unimep, 1999.

LARROSA, J.B. **Notas sobre o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, 2002.

MATOS, J. C. **A formação de professores para o ensino de filosofia** in **Ensino de Filosofia: Questões Fundamentais**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2014.

MATOS, O. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1997.

REINA, A. **Cinema e Filosofia**. Curitiba: Juruá, p.165 ,2016.

REINA, A. **Cinema e Filosofia: Ensinar e Aprender Filosofia com Filmes**. **Curitiba**: Juruá Editora, 2016.

SILVA, R.C. 207p. **Trans/Form/Ação**, v. 42, n. 1, p. 245-254, mar. Marília, 2019.

Filmografia

Roma. Direção de Alfonso Cuarón. México, 2018 (135 min.).

Bonnie e Clyde. Direção: Arthur Penn. Estados Unidos, 1967 (112 min.).

O Atirador Franco (*THE DEER HUNTER*). Direção Michel Cimino, Estados Unidos, 1978 (182 min.).

Birdman (ou A Inesperada Virtude da Ignorância). Direção de Michael Keaton, Zach Galifianakis, Edward Norton, Estados Unidos, 2014. (119 min.).

Cidadão Kane. Direção de Orson Welles. Estados Unidos, 1941 (119 min.).

O Show de Truman. Direção de Peter Weil. Estados Unidos, 1998 (102 min.).

Mulher Maravilha. Direção de Patty Jenkins, Estados Unidos, 2017 (114 min.).

Central do Brasil. Direção de Walter Salles, Brasil, 1998 (102 minutos).